

التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي



أ.د. سامي محمد ملحم



التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي



المملكة الأردنية الهاشمية

عمان - الأردن - العبدلي - شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118

هاتف: +962 6 4616436 فاكس: +962 6 4616435

ص.ب. : 926414 عمان 11190 الأردن

E.mail: gm@redwanpublisher.com

gm.redwan@yahoo.com

www.redwanpublisher.com



9 789957 761288







بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَقُلْ أَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ

إِلَىٰ عِلْمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ۝﴾

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



التقويم في

الارشاد النفسي والتربوي





التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

الدكتور

سامي محمد ملحم

جامعة عمان العربية

الطبعة الأولى

2014م - 1435هـ



دار الرضوان للنشر والتوزيع - عمان



الرضوان

للتوزيع والنشر

التقويم في الارشاد النفسي

د. سامي محمد ملحم

الواصفات:

التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2012/7/2408)

جميع الحقوق محفوظة

المملكة الأردنية الهاشمية

عمان - الأردن - العبدلي - شارع الملك حسين

قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118

هاتف: +962 6 4616436 فاكس: +962 6 4616435

ص. ب. 926414 عمان 11190 الأردن

E-mail: gm@redwanpublisher.com

:gm.redwan@yahoo.com

www.redwanpublisher.com

جميع الحقوق محفوظة الناشر. لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخليقه
في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي من الناشر.

All Rights Reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system,
Or transmitted in any form or by any means without prior written permission of the publisher.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ

فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا﴾

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



اهداء

للخ والدتي، وزوجتي، والأبناء

وليد، تهاني، مراد، علاء

الفهرس

تقديم 17

الوحدة الاولى

الخدمات النفسية للفرد والأسس التي تقوم عليها

- 1: المقدمة: 23
- 1: 1 تمهيد: 23
- 1: 2 أهداف الوحدة: 24
- 2: الصحة النفسية ومظاهرها: 25
- 2: 1 معنى الصحة النفسية: 25
- 2: 2 اتجاهات نظرية في الصحة النفسية: 27
- 2: 3 معايير الصحة النفسية: 30
- 2: 4 مظاهر الصحة النفسية: 32
- 3: الانسان بين السواء وعدم السواء في السلوك: 36
- 3: 1 المعيار الإحصائي: 36
- 3: 2 المعيار الاجتماعي: 37
- 3: 3 معيار القيمة التوافقية للسلوك الفردي: 37
- 3: 4 المعيار الذاتي في تحديد الشذوذ: 37
- 3: 5 معيار السلوك التوافقي: 37
- 3: 6 معيار المشاعر الذاتية للفرد "القسر الذاتي": "Personal distress" 38
- 4: الصحة النفسية التكيف: 38
- 4: 1 التكيف: 38
- 4: 2 مظاهر سوء التكيف: 54
- 5: الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي: 56
- 5: 1 المقدمة: 56
- 5: 3 مفهوم التوجيه والإرشاد النفسي: 58
- 5: 4 العلاقة بين التوجيه والإرشاد النفسي: 63
- 5: 5 أهداف التوجيه والإرشاد النفسي: 64
- 5: 6 مستقبل التوجيه والإرشاد النفسي: 67

- 5:7 أسس التوجيه والارشاد النفسي: 69.....
- 6:6 متطلبات التقويم الاساسية في الارشاد النفسي والتربوي: 76.....
- 6:1 المقدمة 76.....
- 6:2 متطلبات تقويم فئات اضطراب السلوك: 76.....
- 6:3 متطلبات تقويم فئات الموهوبين والمتفوقين: 83.....
- 6:4 متطلبات تقويم ذوي صعوبات التعلم: 86.....
- 6:5 متطلبات تقويم ذوي الإعاقة العقلية: 92.....
- 6:6 متطلبات تقويم ذوي الإعاقة البصرية: 96.....
- 6:7 تقويم الافراد من ذوي الإعاقة السمعية: 97.....
- 6:8 متطلبات تقويم الافراد من ذوي الإعاقة الجسمية والصحية: 100.....
- 6:9 متطلبات تقويم ذوي اضطرابات اللغة: 101.....
- 7: قائمة المراجع: 105.....

الوحدة الثانية

القياس، التقويم، الاختبار، والاهداف التربوية

- 1: المقدمة: 113.....
- 1:1 تمهيد 113.....
- 1:2 أهداف الوحدة: 113.....
- 1:3 توضيح أهمية القياس والتقويم في خدمة المرشد: 114.....
- 1:4 توضيح أهمية القياس والتقويم في خدمة المسترشد: 114.....
- 2: القياس وأهميته: 114.....
- 2:1 مفهوم القياس: 114.....
- 2:2 خصائص القياس 115.....
- 2:3 أنواع القياس: 116.....
- 2:4 أنواع المقاييس: 117.....
- 2:5 أغراض القياس النفسي والتربوي: 120.....
- 3: 'لتقويم وأهميته: 120.....
- 3:1 مفهوم التقويم: 121.....
- 3:3 أنواع التقويم: 126.....

133	4: الاختبارات:
133	1.4 مفهوم الاختبار:
135	2.4 أغراض الاختبارات:
136	3: عيوب الاختبارات وأضرارها :
139	4: أنواع الاختبارات:
143	5: مواصفات الاختبار الجيد:
159	6: بناء الاختبار:
167	5: العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم:
167	1:5 العلاقة بين القياس والتقويم:
168	2:5 العلاقة بين الاختبارات والتقويم:
169	6: دور الأهداف التربوية في الارشاد النفسي والتربوي:
169	1:6 المقدمة:
170	2:6 دور الأهداف التربوية في العملية الارشادية:
173	3:6 معايير صياغة الأهداف التربوية:
175	4:6 مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:
176	5:6 تصنيف الأهداف التربوية:
176	6:5:1 تصنيف بلوم للأهداف التربوية:
184	6:6 مقترحات للارشاد باستخدام الأهداف التربوية:
187	7: قائمة المراجع:

الوحدة الثالثة

الأساليب الاحصائية في الارشاد النفسي والتربوي

191	1: المقدمة:
191	1.1 تمهيد:
191	2: أهداف الوحدة:
193	2 الإحصاء والقياس والتقويم والاختبارات:
193	1:2 المقدمة:
194	2.2 العلاقة بين الإحصاء وكل من القياس والتقويم والاختبارات:
195	3: إجراءات تبويب البيانات الأولية:

195	4: مقاييس النزعة المركزية
196	4: 1 الوسط الحسابي
199	4: 2 الوسيط
204	4: 3 المنوال
206	4: 4 العلاقة بين مقاييس النزعة المركزية:
207	4: 5 كيفية اختيار مقاييس النزعة المركزية عند تحليل البيانات:
208	5: مقاييس التشتت
208	5: 1 المدى
210	5: 2 التباين
212	5: 3 كيفية اختيار مقاييس التشتت المناسب عند تحليل البيانات:
213	6: مقاييس المواقع التسمية
213	6: 1 المتين
216	6: 2 الرتبة المثنية
218	6: 3 الدرجات المعيارية
219	7: مقاييس العلاقة:
220	7: 1 لوحة الانتشار
222	7: 2 الارتباط الخطي والارتباط غير الخطي:
223	7: 3 حساب معامل الارتباط
230	8: الإحصاء الاستدلالي
230	8: 1 الخطأ المعياري
230	8: 2 الفرضية الصفرية
231	8: 3 اختبارات المنوية
231	8: 4 مستويات الدلالة
231	8: 5 الاختبارات ذات الطرف الواحد أو الطرفين
232	8: 6 درجات الحرية
237	8: 8 تحليل التباين
246	8: 9 كاي تربيع
248	9: استخدام الحاسوب الآلي في الأساليب الإحصائية
248	9: 1 المقدمة

249	9: 2 تحليل البيانات باستخدام البرنامج الاحصائي
275	9 قائمة المراجع

الوحدة الرابعة

أساليب التقويم في الارشاد النفسي والتربوي (الأساليب غير الاختيارية)

279	1: المقدمة:
279	1: 1 تمهيد
280	1: 2 اهداف الوحدة:
281	2: الفروق الفردية:
282	2: 1 تعريف الفروق الفردية:
282	2: 2 خصائص الفروق الفردية:
283	2: 3 ابعاد الفروق الفردية:
284	2: 4 العوامل المؤثرة في الفروق الفردية:
287	2: 5 الفروق في الذكاء والقدرات والاستعدادات:
293	2: 6 الفروق في الاتجاهات والقيم:
299	2: 7 الفروق في سمات الشخصية:
300	3: المعلومات اللازمة في الارشاد النفسي:
300	3: 1 المقدمة:
302	3: 2 شروط عملية جمع المعلومات:
303	3: 3 تنظيم المعلومات وتحليلها في الارشاد النفسي:
304	4: اساليب القياس في الارشاد النفسي واغراضها:
304	4: 1 المقدمة:
305	4: 2 اختيار افراد عينة البحث:
311	4: 3 أسلوب الملاحظة:
332	4: 4 المقابلة:
342	4: 5 أسلوب الاستبانة:
352	4: 6 الاختبارات والمقاييس:
353	4: 7 أساليب دراسة الحالة:

368	4: 8 الفحص الطبي
373	4: 9 الفحص النفسي
376	5: قائمة المراجع:

الوحدة الخامسة

أساليب التقويم في الارشاد النفسي والتربوي (الأساليب الاختبارية)

383	1: المقدمة:
383	1: 1 تمهيد
384	1: 2 اهداف الوحدة:
386	2: الاختبارات والمقاييس:
387	2: 1 الاختبارات الموضوعية أو مقاييس التقدير:
387	2: 2 الأساليب الاسقاطية:
387	2: 3 مقاييس التقدير:
389	3: الاختبارات التحصيلية:
390	3: 1 مفهوم الاختبار التحصيلي:
390	3: 2 الفروض الاساسية التي يركز اليها قياس التحصيل:
390	3: 3 تصنيف الاختبارات التحصيلية:
398	4: اختبارات الذكاء العام:
400	4: 1 اختبارات الذكاء العام الفردية:
408	4: 2 اختبارات الذكاء العام الجماعية:
416	5: اختبارات الاستعدادات الخاصة:
417	5: 1 بطاريات الاستعدادات الخاصة المتعددة:
424	5: 2 اختبارات الاستعدادات والقدرات النوعية:
434	6: اختبارات ومقاييس الشخصية:
435	6: 1 اختبارات الشخصية أحادية السمة أو أحادية البعد:
437	6: 2 الاختبارات المتعددة الأبعاد:
443	6: 3 الاختبارات الاسقاطية:
447	7: اختبارات ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم:

- 447 1 مقاييس الاتجاهات: 7
 451 2 مقاييس الميول: 7
 454 3 مقاييس القيم: 7
 455 8: الاختبارات والمقاييس الادراكية: 8
 456 1 اختبار التمييز السمعي: 8
 458 2 اختبار مهارات التحليل السمعي: 8
 459 3 اختبار سعة الذاكرة السمعية: 8
 461 4 اختبار سعة الذاكرة التتابعية: 8
 462 5 اختبار التداخي البصري الحركي: 8
 464 6 اختبار التكامل البصري الحركي: 8
 467 7 اختبار مهارات التحليل البصري: 8
 468 9: قائمة المراجع: 8

الوحدة السادسة

ميدان التقويم في الارشاد النفسي والتربوي ومجالاته

- 473 1: المقدمة: 1
 473 1: تمهيد: 1
 474 2: أهداف الوحدة: 1
 475 2: تقويم الطالب/ المسترشد: 2
 475 1: المقدمة: 2
 476 2: تقويم النمو: 2
 492 2: تقويم الاستعداد: 2
 499 2: تقويم التحصيل: 2
 513 2: 5: التقويم للوضع في المكان المناسب: 2
 515 2: 6: التقويم التشخيصي: 2
 516 2: 7: التقويم التكويني: 2
 523 2: 8: التقويم الختامي: 2
 524 2: 9: التقويم لأغراض التوجيه والإرشاد: 2
 527 2: 10: التقويم من أجل صلاحية الالتحاق بالتربية الخاصة: 2

528	11:2	تقويم اضطرابات السلوك:
535	12:2	تقويم وتشخيص الاضطرابات النمائية والمعرفية
	2:12:2	كيف تتعامل مع الأطفال الذين يعانون
538		من اضطرابات نمائية ومعرفية؟
568	3:	تقويم المعلم / المرشد:
568	3:1	المقدمة:
568	3:2	تقويم السمات الشخصية للمعلم / المرشد:
570	3:3	العوامل المؤثرة في تقويم المعلم / المرشد:
573	3:4	وسائل تقويم المعلم / المرشد:
579	3:5	جوانب تقويم المرشد النفسي:
585	4:	تقويم العملية الارشادية:
585	4:1	المقدمة:
586	4:2	اهداف العملية الارشادية:
586	4:3	العوامل المؤثرة في العملية الارشادية:
587	4:4	نماذج العملية الارشادية:
589	4:5	تقويم عناصر العملية الارشادية:
591	4:6	الإعداد للعملية الارشادية:
593	4:7	هنيات العملية الارشادية:
599	5:	تقويم البرنامج الارشادي:
599	5:1	المقدمة:
600	5:2	أهمية بناء البرنامج الارشادي:
601	5:3	الأسس التي يقوم عليها بناء البرنامج الارشادي:
606	5:4	الخدمات التي يقدمها البرنامج الارشادي:
607	5:5	التخطيط لبناء البرنامج الارشادي:
614	5:6	نموذج مقترح لبرنامج ارشادي:
617	6:	قائمة المراجع:
621		مصطلحات التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

تقديم

يحمل هذا المؤلف المبادئ الأساسية للتقويم في الارشاد النفسي من خلال ست وحدات رئيسية تتضمن البنود الرئيسية التالية :

الوحدة الاولى: الخدمات النفسية للفرد والأسس التي تقوم عليها:

- الصحة النفسية ومظاهرها: وتحتوي على: معنى الصحة النفسية، اتجاهات نظرية في الصحة النفسية، معايير الصحة النفسية، مظاهر الصحة النفسية
- الانسان بين السواء وعدم السواء في السلوك: وتحتوي على: المعيار الاحصائي، المعيار الاجتماعي، معيار القيمة التوافقية للسلوك الفردي، المعيار الذاتي في تحديد الشذوذ، معيار السلوك التوافقي، معيار المشاعر الذاتية للفرد
- الصحة النفسية التكيف: وتحتوي على: التكيف، مظاهر سوء التكيف
- الحاجة إلى التوجيه والارشاد النفسي: وتحتوي على: الحاجة الى التوجيه والارشاد في كل مجالات الحياة، مفهوم التوجيه والارشاد، العلاقة بين التوجيه والارشاد النفسي، اهداف التوجيه والارشاد النفسي، مستقبل التوجيه والارشاد النفسي، اسس التوجيه والارشاد النفسي

الوحدة الثانية: القياس، التقويم، الاختبار، والاهداف التربوية

- القياس وأهميته: وتحتوي على: مفهوم القياس، خصائص القياس، انواع القياس، انواع المقاييس، اغراض القياس النفسي والتربوي، التطور التاريخي لحركة القياس
- التقويم وأهميته: وتحتوي على مفهوم التقويم، خصائص التقويم. انواع التقويم
- الاختبارات وأهميتها: وتحتوي على: مفهوم الاختبارات، واغراضها، وانواعها وتصنيفها، ومواصفات الاختبار الجيد، وبناء الاختبار ، العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم
- دور الاهداف التربوية في الارشاد: وتحتوي على: دور الاهداف لتربوية في الارشاد، معايير صياغة الاهداف التربوية، مصادر اشتقاق الاهداف التربوية، تصنيف الاهداف التربوية، مقترحات للارشاد باستخدام الاهداف التربوية

الوحدة الثالثة: الأساليب الاحصائية في الارشاد النفسي والتربوي

- الاحصاء والمفاهيم الأساسية: وتحتوي على: معنى الاحصاء، المتغيرات، مستويات القياس، علاقة مستويات القياس بالأساليب الاحصائية، نبوي وعرض البيانات
- مقياس النزعة المركزية: وتحتوي على: المتوسط الحسابي، الوسيط، المنوال،
- مقياس التشتت: وتحتوي على: المدى، الانحراف المعياري، المئينات
- الارتباط والانحدار: وتحتوي على: معامل الارتباط، معادلة خط الانحدار
- اختبار كاي تربيع: وتحتوي على: اختبارات الاستقلالية، اختبارات التجانس، اختبارات حسن المطابقة
- تحليل التباين: وتحتوي على: تحليل التباين الاحادي، تحليل التباين الثنائي
- استخدام الحاسب الآلي في الأساليب الاحصائية

الوحدة الرابعة: اساليب التقويم في الارشاد النفسي والتربوي (الأساليب غير الاختبارية)

- الفروق الفردية: وتحتوي على: تعريف الفروق الفردية، خصائص الفروق الفردية، ابعاد الفروق الفردية، العوامل المؤثرة في الفروق الفردية، الفروق في الذكاء والقدرات والاستعدادات، الفروق في الاتجاهات والميول والقيم، الفروق في سمات الشخصية
- المعلومات اللازمة للارشاد النفسي: وتحتوي على: شروط عملية جمع المعلومات، تنظيم المعلومات وتحليلها في الارشاد النفسي،
- أساليب القياس وأغراضها: وتحتوي على: أساليب الملاحظة، أساليب المقابلة، أساليب دراسة الحالة، الأساليب الاختبارية، الاستبانات، السجلات التراكمية، أساليب قياس العلاقات الاجتماعية، الأساليب الاسقاطية، البرامج الارشادية
- الفحص الطبي: وتحتوي على: الفحص التيرولوجي، فحص الجهاز الدوري، وظائف الغدد التناسلية، البناء الجسمي للمريض، فحص الجهاز الدهليزي، الاضطرابات النفسية، الفحص باشعة (X)، رسم شرايين المخ
- الفحص النفسي

الوحدة الخامسة: أساليب التقويم في الارشاد النفسي والتربوي (الأساليب الاختيارية)

- الاختبارات والمقاييس: وتحتوي على: الاختبارات الموضوعية او مقاييس التقدير، الأساليب الاسقاطية، مقاييس التقدير
- الاختبارات التحصيلية: وتحتوي على: مفهوم الاختبار التحصيلي، الفروض الاساسية التي يركز اليها قياس التحصيل، تصنيف الاختبارات التحصيلية
- اختبارات الذكاء العام: وتحتوي على: اختبارات الذكاء العام الفردية، اختبارات الذكاء العام الجماعية
- اختبارات الاستعدادات الخاصة: وتحتوي على: بطاريات الاستعدادات الخاصة المتعددة، اختبارات استعدادات وقدرات نوعية
- اختبارات ومقاييس الشخصية: وتحتوي على: اختبارات الشخصية أحادية النسمة او أحادية البعد، الاختبارات المتعددة الابعاد، الاختبارات الاسقاطية
- اختبارات ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم: وتحتوي على: مقاييس الاتجاهات، مقاييس الميول ، مقاييس القيم
- الاختبارات الادراكية: وتحتوي على: اختبارات التمييز السمعي، اختبارات مهارات التحليل السمعي، اختبار سمة الذاكرة السمعية، اختبار الذاكرة السمعية التتابعية، اختبار التداعي البصري الحركي، اختبار التكامل البصري الحركي، اختبار مهارات التحليل البصري

الوحدة السادسة: ميدان التقويم في الارشاد النفسي والتربوي ومجالاته:

- تقويم الطالب/ المسترشد: وتحتوي على: تقويم النمو، تقويم الاستعداد، تقويم التحصيل، التقويم للوضع في المكان المناسب، التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم الختامي ، التقويم لأغراض التوجيه والارشاد، التقويم من أجل صلاحية الالتحاق بالتربية الخاصة، تقويم اضطراب السلوك
- تقويم المعلم/المرشد النفسي والتربوي: وتحتوي على: تقويم السمات الشخصية للمعلم/ المرشد، العوامل المؤثرة في تقويم المعلم/المرشد، وسائل تقويم المعلم/ المرشد، جوانب تقويم المعلم/ المرشد

- **تقويم العملية الارشادية:** ويحتوي على: مفهوم العملية الارشادية، مكونات العملية الارشادية، مصادر تقويم العملية الارشادية، مجالات تقويم العملية الارشادية
 - **تقويم البرنامج الارشادي:** ويحتوي على: مفهوم البرنامج الارشادي، وأهدافه، وأهميته، والاسس التي يقوم عليها والتخطيط لبنائه البرنامج وأساليب تقويمه
- ويأمل المؤلف ان يكون هذا الكتاب مرجعا ودليلا للباحثين والدارسين والمهتمين في مجال التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

سامي محمد ملحم

الوحدة الأولى

الخدمات النفسية

للشرد والأسس

التي تقوم عليها



مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

لنفس والفرق

مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

مفاهيم الخدمة النفسية في ٢٠٢٠

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

الخدمة النفسية والفرق

1



الوحدة الأولى

الخدمات النفسية للفرد والأسس التي تقوم عليها

1 : المقدمة :

1 : 1 تمهيد

عزيزي المدارس: لعل الحكمة القديمة الحديثة في معرفة النفس الإنسانية كمدخل أساسي لمعرفة حال الإنسان وبيئته الاجتماعية ما تزال لها مصداقيتها المؤثرة. فليس هناك علم من العلوم اختلف فيه الناس، وازدادت نسبة الخطأ في فهمهم له، وتباين موضوعاته لديهم مثل موضوعات علم النفس. زد على ذلك، تنوعه وتشعبه في موضوعات متعددة، فاختلط فهم الناس لموضوعات هذا العلم بين أمراض نفسية وأمراض عقلية، وبين علم نفس اجتماعي، وعلم نفس إكلينيكي، واختلطت معه دراسة السمات الشخصية للإنسان من ذكاء وإبداع وعبقورية ونقيضاتها.

إن تقدم الحياة الإنسانية وتعقدها، تجعل وجود عدد غير قليل من الناس يعانون من اضطرابات في سلوكياتهم. فهذا طفل في مدرسة ابتدائية يبدو عليه سلوك الخوف الشديد في كل مناسبة يتحدث فيها أمام معلمه، وآخر طالب في مدرسة ثانوية تشير نتائج امتحاناته النهائية إلى تفوقه في المدرسة، فيشرح صدره ويبدو عليه السرور و لفرح، وثالث يقضي الليل بطوله، وهو يفكر كيف يحصل على لقمة العيش لأبنائه في صباح اليوم التالي. ومثل هؤلاء كثيرون من بني البشر ممن يمانون من مشكلات نفسية تتفاوت فيما بينهم في الضعف والقوة. وما هذه المشكلات وغيرها سوى صور بسيطة لحالات كثيرة من الاضطرابات في السلوك نشاهدها بين الناس في حياتهم اليومية مما يجعل من العلاج النفسي ضرورة حتمية لا بد من التوسع فيه وإعداد المتخصصين له، وإنشاء العيادات النفسية المتخصصة التي تلحق بآماكن تواجد التجمعات البشرية من أجل تقديم الخدمات النفسية الضرورية للأفراد.

وتجد في هذه الوحدة تعريفاً للصحة النفسية ومعاييرها ومظاهرها، والتكيف ومظهره وحاجتنا إلى التوجيه في كل مجالات الحياة وتعريفاته واسسه.

1: 2 أهداف الوحدة؛

- عند الانتهاء من دراستك لهذه الوحدة ان تكون قادرا على أن؛
1. تعرف معنى الصحة النفسية
2. توضح الاتجاهات النظرية في الصحة النفسية؟
3. تبين معايير الصحة النفسية
4. تصنف مظاهر الصحة النفسية
5. تميز بين السلوك السوي والسلوك غير السوي
6. تحدد العلاقة بين الصحة النفسية والتكيف
7. تصنف حاجتنا للتوجيه والارشاد في كل مجالات الحياة
8. تعرف التوجيه النفسي
9. تعرف الارشاد النفسي
10. تبين العلاقة بين التوجيه والارشاد النفسي
11. تبين اهداف التوجيه والارشاد النفسي
12. توضح فوائد التوجيه والارشاد النفسي
13. تحدد اسس التوجيه والارشاد النفسي
14. تحدد متطلبات التقويم الاساسية في الارشاد النفسي والتربوي
15. تحدد متطلبات تقويم فئات اضطرابات السلوك
16. تحدد متطلبات تقويم فئات الموهوبين والمتفوقين
17. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي صعوبات التعلم
18. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي الاعاقة العقلية
19. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي الاعاقة البصرية
20. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي الاعاقة السمعية
21. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي الاعاقة الجسمية والصحية
22. تحدد متطلبات تقويم فئات ذوي اضطرابات اللغة

2: الصحة النفسية ومظاهرها:

شاع في الآونة الأخيرة مصطلح الصحة النفسية بين الأفراد ليعني ازدياد ظاهرة الشكوى والاضطراب النفسي التي تصيب الواحد منهم بعد الآخر. هذه الظاهرة التي قد لا تعود إلى سبب واحد فقط أو تقف عند حدود ضيقة. لكنها تتفاوت في آثارها التي تخلفها لدى الفرد بحيث ينتشر هذا التأثير ليشمل الأسرة والأقران وأفراد المجتمع مما يؤثر في إمكانية توفير الأمن والاستقرار لأفراد المجتمع الذين يعيشون فيه.

2: 1 معنى الصحة النفسية:

حاول الباحثون الاهتمام بالكائن الإنساني وصحته النفسية من أجل توفير قدر أكبر من السعادة. وتحقيق قدر أكبر من الأمن والاستقرار للمجتمع من حوله. فتعددت تعريفاتهم للصحة النفسية

فقد أشار الرفاعي (1987) إلى تحديد مفهوم الصحة النفسية باتجاهين رئيسين

هما:

- الاتجاه الأول وهو اتجاه سلبي يذهب إلى النظر في الصحة النفسية من حيث هي البرء من أعراض المرض النفسي أو العقلي. وهذا يعني أننا نعرف الصحة النفسية بانتفاء حالة المرض لدى الفرد. فإذا كان الفرد مصاباً كانت صحته النفسية مصابة. أما إذا كانت حالة المرض غير موجودة لديه. كانت صحته النفسية سوية وسليمة.
- والاتجاه الثاني يذهب إلى النظر في الصحة النفسية ضمن عدد من الشروط التي تحيط بالوظائف النفسية التي تنطوي عليها الشخصية الإنسانية. وأن قدرة الفرد في التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه يؤدي إلى التمتع بحياة خالية من الشكوى والاضطراب.

وعلى ضوء هذين الاتجاهين فقد عرف الرفاعي الصحة النفسية على أنها: " حالة إيجابية توجد لدى الفرد وتظهر في مستوى قيام وظائفه النفسية بمهمتها بشكل حسن ومتناسق ومتكامل في وحدة الشخصية "

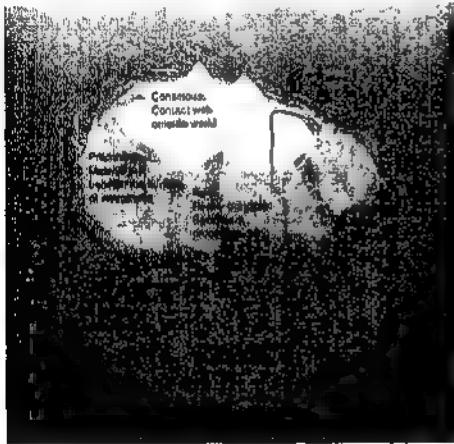
وتحدث آخرون عن الصحة باعتبارها حالة ومستوىفاعلية الفرد الاجتماعية وما تؤدي إليه من إشباع لحاجات الفرد. وأشار فريق ثالث للصحة النفسية بمدى قدرته على التأثير في بيئته وقدرته على التكيف مع الحياة. بما يؤدي بصاحبه إلى قدر معقول من

الاشباع الشخصي والكفاءة والسعادة. وفريق رابع يرى في الصحة النفسية للفرد هو ان يدي تعلم ان عليه في كثير من المواقف ان يرجى اشباع حاجاته مفضلاً نتائج بعيدة المدى عن ذلك الاشباع الفوري (Ivey, 2007).

وعرف القوصي الصحة النفسية بانها التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الازمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الانسان، ومع الاحساس الايجابي بالسعادة والكفاية.

وأشار عبد الغفار (2007) الى عدد من مظاهر الصحة النفسية التي شملت عليها تعاريف المنظرين للصحة النفسية:

فتحدث جوداً عن مظاهر الصحة النفسية بتقبل الذات، واحترام الذات، والشعور بالوجود والاستقلال والتلقائية وتكامل الشخصية، ومرونة الانا والقدرة على تحمل



الاحباط والقدرة على تحمل القلق والاعتماد على النفس والحساسية الاجتماعية والكفاءة في العلاقات الشخصية والكفاءة في العمل والقدرة على التكيف.

وتحدث مقاريوس من تقبل الفرد الواقعي لحدود امكاناته واستمتاعه بعلاقات اجتماعية ونجاحه في عمله ورضاه عنه، والاقبال على الحياة بوجه عام

وكفاءة الفرد في مواجهة احباطات الحياة اليومية. واتساع افق الحياة النفسية واشباع الفرد لحاجاته ودوافعه وثبات اتجاهات الفرد وتصديه لمسؤولية افعاله وقراراته والاتزان الانفعالي.

وأكد ماسلوا على صدق الفرد مع نفسه ومع الآخرين وان يكون الفرد انساناً كاملاً بما يتضمنه ذلك من ارتباط الفرد بمجموعة من القيم وان تكون لديه الشجاعة في التعبير عما يراه صواباً وان يتقانى في اداء العمل الذي يجب ان يؤديه وان يكتشف

من هو؟ وما الذي يريده وما الذي يحبه وان يعرف ما هو الخير له؟ وان يتقبل ذلك جميع دون اللجوء الى حيل دفاعية يقصد بها تشويه الحقيقة (Nairine, 2003).

2: 2 اتجاهات نظرية في الصحة النفسية:

2: 2 1 التحليل النفسي والصحة النفسية:

تقوم نظرية التحليل النفسي على عدد من الاسمن التي تعتبر بمثابة مسلمت هي (Nelson – Jones, 2004):

- **الحتمية النفسية:** يشير منظرو التحليل النفسي الى ان لكل سبب نتيجة، وان لكل نتيجة سبب، فليس هناك نشاط يقوم به الكائن الحي دون ان يكون هناك سبب يدفعه الى هذا السلوك.
- **الطاقة النفسية:** هناك طاقة اساسية في الطبيعة وان هذه الطاقة قد تتحول الى انواع متعددة، اي انها تتخذ صوراً مختلفة. والطاقة النفسية ما هي الا نوع او صورة من الطاقات. والانسان عبارة عن جهاز طاقة معقد. يستمد طاقته من الغذاء الذي يتناوله ليستخدمها لأغراض الادراك والتفكير والتذكر. ويمكن ان تتحول الطاقة الجسمية الى طاقة نفسية وبالعكس. اما كيف تتحول هذه الطاقة فهو امر غير معروف.
- **الثبات والاتزان:** الكائن الحي مزود بالقدرة على الاستجابة للمثيرات المختلفة، سواء كانت داخلية او خارجية. وان هذه القدرة هي صفة مميزة للحياة. وعندما يتعرض الانسان لمثير (حالة عدم اتزان)، فانه يصبح في حالة استثارة وتوتر يحاول خفض مستوى الاستثارة قدر الامكان. او على الاقل يبقيا على مستوى ثابت عن طريق تفريغ الطاقة التي نشأت عن هذه الاستثارة. وهو ما يطلق عليه فرويد بمبدأ الثبات.
- **الذدة.** الجهاز النفسي كما يراه فرويد يعمل دائماً بنية الوصول الى حالة اتزان، او مستوى منخفض من الاستثارة. فإذا تعرض الانسان لمثير داخلي او خارجي فان حالة الاستثارة التي يشعر بها تدفعه الى القيام بنشاط حسمي او عقلي معين حتى يتخلص من هذه الحالة ويعود لحالته الاولى قبل تعرضه للمثير. ويتحدث فرويد في هذا الجانب الى ان الانسان يجد لذة في الاتزان ويشعر بالضيق عند تعرضه لعدم اتزان وما يصاحبه من توتر.

وتحدث فرويد عن العلاقة التي تربط أجهزة الشخصية الثلاثة (الهو والانا والاعلى) التي تحدد نوع سلوك الانسان. وغالبا ما يكون الصراع بين الهو (بمحتوياتها التي لا يقرها المجتمع) والانا الاعلى بما يمثله من صواب وخطأ. أو بين المرفوض اجتماعيا والمقبول اجتماعيا. ويقع على الانا عبء الوصول الى مقر لهذا الصراع (Holms, 2006)

2: 2: 2 السلوكية والصحة النفسية:

رفض السلوكيون وجهة النظر التحليلية ويرون ان دراسة الخبرة الذاتية عن طريق التداعي الحر او تحليل الاحلام لا تؤدي الى حقائق علمية مقبولة ويصعب التحقق من صحة هذه المعلومات.

وتدور النظرية السلوكية حول محور رئيسي هو عملية التعلم والتي يشار اليها ب (م - س) حيث ان (م) هي المثير الذي يتعرض له الكائن الحي و(س) هي الاستجابة التي يستجيب بها الكائن الحي للمثير الذي تمرض له. وتعتبر المادة بمثابة المفهوم الاساسي في نظريتهم عن السلوك. وصاغوا عددا من المسلمات التي تقوم عليها تلك النظرية من ابرزها (Ford & Orban, 1998):

- ان علم النفس هو علم السلوك، والسلوك هو جميع أوجه النشاط التي يقوم بها الفرد ويمكن ملاحظتها. وبالتالي فان هذا العلم يعتمد على البيانات التجريبية والدلالات التي يمكن ملاحظتها.
- يمكن اختزال سلوك الانسان الى عمليات فيسيوكيميائية بحيث يمكن تفسير السلوك في ضوء ما يحدث من تغيرات فيسيولوجية ونيورولوجية بحيث يصبح سلوك الانسان عبارة عن تنظيمات من وحدات صغيرة يعبر عنها بالمعادلة (م - س) والارتباط بين المثير والاستجابة ارتباط فيسيوكيميائي.
- يسلم السلوكيون بالاحتمية النفسية اي حتمية حدوث الاستجابة. اذا تعرض الانسان لمثير ما. وان من الممكن التنبؤ بنوع الاستجابة التي سيثيرها مثير معين.
- العوامل البيئية عوامل رئيسة تعمل على تكوين شخصية الفرد.

بنظر السلوكيون الى الانسان كتنظيم معين من عادات اكتسبها او تعلمها ويؤكدون على اهمية العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد في اثناء نموه. والاضطراب الانفعالي الاجتماعي هو نتيجة لعامل من العوامل التالية:

- الفشل في تعلم او اكتساب سلوك مناسب
- تعلم اساليب سلوكية غير مناسبة او مرضية
- مواجهة الفرد بمواقف صراعية تستدعي منه القيام بعملية تمييز واتخاذ قرارات يشعر بأنه لا يستطيع القيام بها

ان الصحة النفسية من وجهة النظر السلوكية هي في اكتساب الفرد لعادات مناسبة وفعالة تساعد في معاملة الآخرين. وعلى مواجهة المواقف التي تحتاج الى اتخاذ القرارات.

2: 2، 3 الوجودية والصحة النفسية:

يعتمد المنحى الوجودي في علم النفس على المنحى الفينومونولوجي في نظريته الى الانسان. الذي يدرس خبرتي وخبرة الآخرين والعلاقة بين خبرتي عنك وخبرتك عني. كما يهتم بدراسة سلوكك وسلوكي كما اخبره وسلوكك وسلوكي كما تخبره انت؟ ويصف منظرو الوجودية انسان هذا القرن في عمله واغترابه بأنه غريب عن الله، وغريب عن الآخرين وغريب عن نفسه ويدفعه الاطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الى ادراك هذه العزلة الوجودية او الاغتراب الوجودي الى وقوعه صريحا للقلق الوجودي ومن ثم للاضطراب النفسي (Davison & Neale, 2004).

والصحة النفسية عند الوجوديين هي في أن يعيش الانسان وجوده بان يدرك معنى امكاناته وان يكون حرا في تحقيق ما يريد وبالاسلوب الذي يختاره. وان يدرك نواحي ضعفه وان يتقبلها وان يكون مدركا لطبيعة هذه الحياة بما فيها من متناقضات. وان ينجح في الوصول الى تنظيم معين من القيم يكون بمثابة اطار له في حياته. ولن يستطيع الانسان ذلك الا اذا واجه نفسه بصدق وامانة.

2: 2، 4 المذهب الانساني والصحة النفسية:

يمثل هذا المذهب روجرز وماسلوا ويقوم على عدد من المسلمات من ابرزها (Carson, et al.; 2000)

- **الإنسان خير:** وما يبدو عليه من عدوانية وأنانية هي بمثابة ثانوية أعراض مرضية ونتيجة لما يتلقاه الفرد من احباطات مختلفة أو انكار لحقه في ان يحقق انسانيته.
- **الإنسان حر في حدود معينة:** فالإنسان حر في اتخاذ ما يراه من قرارات واختيار ما يناسبه من اجوبة على النشاط. وقد تكون هناك مواقف وظروف تحد من حريته غير انه يبقى للإنسان الحرية في اتخاذ ما يراه من قرارات. حيال ما يحد من حريته.
- **الإنسان كائن حي في نشاط مستمر:** فالإنسان في نمو مستمر وهو دائماً يرنو الى الافضل والافضل هو ان يحقق انسانيته.
- **الفهم:** يؤكد اصحاب هذا المذهب على دراسة الخبرة الحاضرة للفرد كما يدركها من يمر بها وليس كما يدركها الآخرون. ويلجأون في دراستهم الى اساليب متعددة. فقد يستخدمون الملاحظة المنظمة ودراسة الحالة والتقارير لذاتية أو الاستفتاءات وغير ذلك من اساليب يعبر فيها من يمر بالخبرة عن خبرته.
- **ان فهمنا سليماً لنشاط الإنسان يأتي عن طريق دراسة الاصحاء من الافراد:** فإذا اردنا فهمنا سليماً للإنسان فينبغي ان ندرس الاصحاء منهم. ومن وصلوا الى مستويات مناسبة من تحقيق الذات. ومن يعيشون وجودهم كما يعيشه الإنسان الذي يعيش لهدف معين في حياته.
- وتبدو الصحة النفسية لدى المذهب الوجودي في مدى تحقيق الفرد لانسانيته تحقيقاً كاملاً. وبمعنى آخر هي الحالة النفسية العامة لمن استطاع ان يصل في حياته الى مستوى متكامل من الانسانية. ويختلف الافراد فيما يصلون اليه من مستويات من حيث الانسانية الكاملة. فيختلفون في صحتهم النفسية.

2: 3 معايير الصحة النفسية

حدد الباحثون عدداً من المعايير الخاصة التي يمكن على ضوءها تحديد معنى الصحة النفسية.

فوضع شتاينرز Schneiders عدداً من المعايير الخاصة بتحديد معنى الصحة النفسية تتمثل في الكفاية العقلية، والتحكم بالأفكار والصراعات والتكامل فيما

بينها ، والتكامل بين العواطف والتحكم بالصراع والإحباط ، العواطف والمشاعر السلبية والإيجابية، والهدوء أو الأمن العقلي، والمواقف السليمة، والمفهوم السليم حول الذات، والوعي المناسب للذات، والعلاقة المناسبة مع الواقع. (Halonen & Santrock, 2006)

وأشار سذرلاند وسميث Sutherland & Smith في كتابهما عن الصحة النفسية إلى اعتماد المعايير التالية عند النظر إلى صحة شخصية الراشد من حيث هي حسنة وسليمة فهو: (Rathus, 2002)

- يعمل من أجل خير الإنسانية، لكنه يقبل في الوقت نفسه أكثر الناس كما هم.
 - يشعر بنفسه طرفاً في جماعة. وبخاصة المجتمع ككل. وهو يحصل على رضاه في الحياة من خلال إسهامه في خدمة الآخرين أكثر مما يحصل عليه من خلال مكاسب شخصية.
 - على وعي بعلاقته مع الوجود. وهو مهتم بالقيم الدينية.
 - عنده مقدار معقول من الثقة بالنفس. بمعنى، انه يعرف قدراته وحدوده ويستطيع لذلك مواجهة الحياة بنجاح.
 - في شخصيته تفاعل وانسجام ولا يوجد لديه تمزق بسبب من صراعات داخلية.
 - يتميز بنظام قيمي ثابت وسليم.
 - يواجه المشكلات بواقعية ويشكل بناء ولا يحلها بالتهرب منها.
 - له نظرة إلى المستقبل وحياته بعيدة عن البلادة والفراغ أو الضجر
- بينما يرى سكوت Scott أن هناك أشكالا مختلفة من المعايير تتلخص جميعها في كل من: القدرة العامة على التكيف، والقدرة على إرضاء الذات، والكفاية في العلاقات بين الأشخاص، والقدرة العقلية، والتحكم بالدوافع والعواطف، والموقف المتكامل في العلاقة مع الآخرين، القدرة الإنتاجية، الاستقلال الذاتي، التكامل الناضج، والموقف المناسب من الذات. (Papalia & olds , 2006)
- وأنشأ يهودا منهجا Jahoda منهجا متعدد الإمارات على الصحة النفسية تضمن المجالات الرئيسية التالية: (سوين، 1979)

- الاتجاهات نحو الذات: دقة مفهوم الذات وتقبل الذات ويقين الذات وتحديد ماهيتها والوعي بالذات
- الاستقلال: التجديد الواعي للقوى الاجتماعية والقدرة على التحرر من التأثيرات الاجتماعية.
- التكامل: النظرة الموحدة إلى الحياة، والقدرة على مقاومة الضغوط والموارنة بين القوى النفسية.
- إدراك الواقع: التحرر من الحاجة إلى تشويه الواقع، القدرة على الحساسية الاجتماعية والمشاركة الوجدانية الاجتماعية.
- السيطرة على البيئة: قدرة الفرد على أن يحيا، قدرة الفرد على أن يكون ملائما في مجالات العمل ومجالات الترويح والعلاقات الاجتماعية وفي حل المشكلات والقدرة على مواجهة متطلبات المواقف على التكيف.

2؛ 4 مظاهر الصحة النفسية؛

2؛ 4؛ 1 الاتفاق بين عدد من الدراسات حول مظاهر الصحة النفسية؛

أجريت دراسات عديدة لدى عدد من البيئات الاجتماعية المختلفة بهدف تحديد المظاهر التي تعتبر أساسية في التعبير عن الصحة النفسية للفرد. واتفقت معظم هذه الدراسات على أن أكثر مظاهر الصحة النفسية شمولاً تتمثل فيما يلي: (الرغامي، 1987)

- المحافظة على شخصية متكاملة؛ ويشتمل هذا الجانب على كل من: التوافق، والتناسق بين الاحتياجات الشخصية، والسلوك المتجه نحو هدف في تفاعله مع المحيط
- التوافق مع المتطلبات الاجتماعية؛ وتشتمل على التناسق بين الفرد والمعايير التي قبلها التراث الثقافي للمجتمع الذي نعيش فيه
- التوافق مع شروط الواقع؛ ويشمل هذا الجانب على قدرة الفرد في فهم أنواع كما هو. وفي قبول صعوباته ومعرفة حدوده. وعدم الهروب منها باتجاه أحلامه وخيالاته.

- المحافظة على الثبات: ويتمثل هذا الجانب في عدم التردد والثبات المناسب للاتجاهات والتي يتخذها الفرد في المواقف المختلفة ثباتا يسمح للملاحظة ان يتبأ بما يحتمل ان يفعله.
- النمو مع العمر: ويتمثل في النمو العام للفرد، وما يكتسبه خلال مراحل عمره من معارف وخبرات وانفعالات وعلاقات اجتماعية وقدرات. وان زيادة سنة واحدة من عمر الإنسان تعني زيادة في مقدار نموه بحيث يشمل جميع هذه الجوانب المختلفة.
- المحافظة على قدر مناسب من الحساسية الانفعالية: ويشير هذا الجانب إلى مستوى الاتزان الانفعالي للفرد. ذلك أن التحكم السليم في الانفعالات بما يتناسب ومستوى نموه العام وما تستدعيه الظروف المحيطة به يساعد في بناء توافق إيجابي سليم له.
- المشاركة المناسبة في حياة المجتمع وتقدمه: ويشير هذا الجانب إلى المكانة الاجتماعية للفرد وما يؤديه من عمل يساعد في تقدم المجتمع وتطوره

2:4:2 الصحة النفسية كما تظهر في التفاعل بين الفرد ومحيطه:

ويشتمل هذا الجانب على أمرين هامين هما:

- الإنسان وبيئته: ويظهر هذا الجانب جليا في: فهم الإنسان لدوافعه ورغباته وتقديره، وتقبله لذاته، ونموه وتطوره ونظرته الثاقبة إلى المستقبل، والإحاح على وحدة الشخصية وتماسكها والوصول بها إلى حد مناسب من التماسك الذي ينطوي على التفير والمرونة المناسبين من جهة والاستقرار من جهة أخرى.
- الإنسان ومحيطه: ويظهر هذا الجانب جليا في تحكم الإنسان بذاته في مواجهة الشروط البيئية المحيطة به. وإدراكه للعالم كما هو: ومواجهته له بقضيه الواقع الاجتماعي والتعامل المستمر معه ومواجهة ظروفه الطارئة، وعلاقاته مع محيطه وسيطرته على الشروط البيئية وتحكمه بها وقيامه بالعمل الملائم الذي يحقق التوافق الإيجابي السليم له، وشعوره بالأمن والطمأنينة نتيجة للعلاقات التي تتكون بينه وبين ما يحيط به.

2:4:3 المميزات السلوكية للشخصية السوية:

تتميز الشخصية السوية بعدد من الخصائص تميزها عن الشخصية المريضة أو المنحرفة. فقد حدد سوين (1979) الشخصية السوية بما يلي:

- **الفعالية:** فالشخصية السوية يصدر عنها سلوك أدائي Instrumental فعال وموجه نحو حل المشاكل والضغط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشاكل أو الضغوط. وتحاول في الوقت نفسه الإقلال من الضغوط التي تزيد وتتحول إلى عوائق انفعالية. وتتخذ أساليب إيجابية ليقوي بها من وسائل التغلب على التوترات والخوف. وتحاول الوصول إلى الأهداف على الرغم من التوترات حين تكون للأهداف قيمتها وأهميتها.
- **الكفاءة:** فالشخص السوي: يستخدم طاقاته من غير تبديد لجهوده، ومن الواقعية إلى درجة تمكنه من أن يتبين المحاولات غير الفعالة. والعقبات التي لا يمكن تخطيها والأهداف التي لا يمكن بلوغها. ويتقبل الإحباط وضياح الأهداف ويميد توجيه طاقاته من تكوين توافقية بدرجة أكبر
- **الملائمة:** فالشخص السوي لديه الأفكار والمشاعر والتصرفات التي تكون ملائمة لأدراكاته التي تمكس الواقع. وأحكامه التي تمثل استنتاجات مستخلصة من معلومات مناسبة. ويخبر الخوف أو الهم والفضب أو الحزن، ولكن تبقى هذه المشاعر مرتبطة ارتباطاً ملائماً بالظروف التي يواجهها. وتتناقص أو تزول حين تتغير الظروف ولا يكون سلوكه ملائماً للظروف فحسب، وإنما يكون ملائماً كذلك لسنه ومستواه من النضج
- **المرونة:** الشخص السوي قادر على التكيف والتعديل. وهو حين يواجه الصراع والإحباط يلتمس الوسائل لحل المشكلات بدلاً من أن يجمد على وسائله القديمة. وراغب في التعلم والتغير وتجريب الجديد باستمرار. والقدرة على الاستفادة من الخبرة: ومن السمات القاهرة والتي تميز العصاب عجزه الظاهر عن أن يفيد من الخبرة. فهو يدع نفسه تنغمس المرة بعد الأخرى في المواقف التي تستثير القلق وتورث القشل وتكون حياته محشوة بسوء الإدراك وأنواع القلق والكراهيات وسوء تقدير الذات والاتقنات الزائد إلى حاجات الذات. إلى الحد الذي يعجز معه عن أن يركز انتباهه على الإمارات التي تمكنه من أن يتعلم ويميز.

- **الفعالية الاجتماعية:** فالشخص السوي يشارك الحياة الاجتماعية مع الآخرين. ويتصل بهم في غير اتكالية مفرطة عليهم أو تقصير أو انسحاب مفرط منهم. وهو من التحرر بدرجة كافية بحيث لا يكون عبدا لما يقوله الآخرون أو يفعلونه. ومن الحماسية والمشاركة الوجدانية بدرجة كافية تجعله يستجيب لمطالب الآخرين وحاجاتهم كما يتقبل الآخرين بوصفهم ذوات مستقلة. وهو قادر أيضا على أن يتمتع بصحبة الآخرين بالرغم من أنه يدرك كذلك حاجته إلى أن يخلو إلى نفسه.
- **الاطمئنان إلى الذات:** والشخص السوي: يتصف بتقديره لذاته وإدراكه لقيمتها وبالطمأنينة والأمن. ويتصف بتقديره الواقعي لنواحي ضعفه ونواحي القوة فيه. وعلى منزلته التي يستطيع بلوغها وعلى ما هو متوقع وعلى تصميمه وعزمه.

رابعاً: المميزات السلوكية للشخصية غير السوية:

- **الشعور بالألم:** حيث ينظر إلى الشخص في كثير من الحالات بأنه يخبر الألم النفسي ويشعر بعدم الارتياح من الناحية الذاتية والتوتر وعدم السعادة. وأنه يعاني أو أنه في صراع. أما سلوكه الخارجي، فقد يعكس أو لا يعكس حالته الشعورية فقد يبدو هادئاً لكنه يشمر بالضيق من الداخل.
- **السلوك غير المعقول أو الذي لا يمكن التنبؤ به:** وقد يحكم على الشخص بأنه شاذ إن كان سلوكه فيما يبدو غير معقول أو لا يمكن التنبؤ به. وهذا يعني في جوهره أن الملاحظ يجد نفسه في ضوء ما يعلم عن الأحوال والملاسات. عاجز عن أن يجد في تصرفات المريض شيئاً من المنطق أو المعنى. ويوصف الشخص الشاذ بأنه فقد عقله.
- **تلقي علاج سيكياتري:** ذلك أن الشخص يمكن أن يعد شاذاً أو غير سوي إذا هو التمس العلاج طوعاً أو كرهاً. وهذا يعني أن المرضى هم الذين يكونون بحاجة إلى العلاج، بالرغم من أن الباحثين يرون أن طبيعه العلاج النفسي وأهدافه تتغير إلى درجة إن العلاج أصبح يوجه إلى تحسين القدرة على التعامل مع الآخرين عند الأموياء من الناس.

• **التحديد الفردي القائم على مقارنة الشخص بذاته:** ومن الممكن مقارنة سمات الشخص ذاته. ومدى انتشارها عند الآخرين. فإن كانت هذه السمات غير شائعة، ولا تظهر عند معظم الناس الآخرين حكم على السمة بأنها منحرفة أو شاذة. وهو ما يعرف بالمنهج المعياري. أما المنهج الفردي فيقارن بين الشخص وذاته بسبب أن السمة موضع النظر تبلغ من الفردية وقلة الانتشار بحيث لا تكون هناك قيمة للمقارنة بين الفرد وغيره من الأفراد الآخرين (هومي، 1987)

3: الإنسان بين السواء وعدم السواء في السلوك:

حاول الباحثون تحديد المعايير الخاصة بتقييم الصحة النفسية والتفريق بين السلوك السوي والسلوك الشاذ. فاستخدموا أكثر من معيار لتحديد هذا التقييم بالرغم من أن كل معيار من هذه المعايير يعاني نقصا يجعله غير صالح للاستخدام بمعزل عن المعيار الأخرى.

3، 1 المعيار الإحصائي:

يشير مفهوم الصحة النفسية في هذا المعيار إلى القاعدة الإحصائية المعروفة بالتوزيع الاعتدالي التي تقوم على التوزيع ذي الحدين، فيأخذ التوزيع خلال منحني جرس ويمثل درجة انتشار أو تكرار ظهور خاصية معينة بين أفراد مجموعة كبيرة من الناس وبمقتضى هذا التحديد. يعتبر الشخص متوافقا ويتمتع بالصحة النفسية والشخص الذي يبتعد عن المتوسط شاذًا. وكل صفة إنسانية يمكن تحديدها وقياسها تصلح للخضوع لهذا النوع من التحليل.

وبناء على هذا المعيار، فإذا كان السلوك العدواني هو السلوك الشائع في مجتمع ما لمجابهة الإحباط. فإنه يعتبر سلوكًا سويًا. وبالتالي، فإن صاحبه يتمتع بالصحة النفسية أما إذا كان العدوان نادر الحدوث إزاء موقف الإحباط في مجتمع آخر فإن العدوان يعتبر غير سوي مما يظهر نقص هذا المعيار وعدم أهميته.

3، 2 المعيار الاجتماعي:

يرى المعنيون بالنواحي الاجتماعية، إعطاء المكانة الأولى للأمن الاجتماعي في بحث الطبيعة الإنسانية. ويشيرون في هذا الصدد إلى أن المجتمع يضم مجموعة من

لِعادات والتقاليد، ولأداء والأفكار التي تسود سلوك الأفراد انذين يتألف منهم إذا ما خرج الأفراد على هذه المعايير التي تسود مجتمعهم اعتبر سلوكهم شاذاً، واعتماداً على هذا المعيار فإن هناك أشكالاً من السلوك، تعتبر شاذة في بيئة اجتماعية ولا تعتبر كذلك في بيئة اجتماعية أخرى. وبالمقابل هناك أشكال من الشذوذ لا توجد إلا في بعض المجتمعات. وبناءً على ذلك فإن هذا المعيار رغم أهميته، غير كاف وحده كأساس لتحديد السلوك غير السوي.

3: 3 معيار القيمة التوافقية لسلوك الفردي:

وبناءً على هذا المعيار، فإن السلوك السوي هو السلوك التكيفي للفرد. وبن السلوك الشاذ هو سلوك غير متكيف. وعليه، فإن التكيف قد لا يكون سويًا إذا عني مثل هذا التكيف الخضوع للبيئة على حساب فردية الإنسان وابداعيته.

3: 4 المعيار الذاتي في تحديد الشذوذ:

قدم كل من موس Moss وهانت Hunt هذا المعيار في كتابهما حول أسس علم الشذوذ النفسي. وبناءً على التحديد الذي وصفاه لهذا المعيار. فإننا ننظر إلى الناس، ونلاحظ تصرفاتهم فنحكم عليها على أنها سوية. إذا كانت تتسجم مع أفكارنا وأرائنا الذاتية، وغير سوية إذا كانت تختلف عن أفكارنا وأرائنا. وإن أكثر ما يكون لسلوك سويًا بالنسبة لنا. هو ما كان يتلاءم مع ما نرغب فيه من وجهة نظرب الشخصية بينما يكون الشاذ نقيضه. (عبد الغفار، 2007)

3: 5 معيار السلوك التوافقي:

قدم كولمان Coleman معياراً آخر لتحديد السلوك السوي من الشاذ أطلق عليه السلوك التوافقي. ويشير في هذا الصدد إلى أن أفضل معيار لتحديد السلوك السوي من لشاذ، لا يكون في مدى تقبل المجتمع لسلوك معين أو رفضه له. وإنما يكون في مدى ما يورعه هذا السلوك من نمو وتحقيق لإمكانات الفرد والجماعة. وعليه:

- فإن استمرار حياة الفرد وإمكاناته أمر له قيمته بالنسبة للفرد نفسه وللجماعة
- يمكن تقييم سلوك الفرد على أساس ما حققه من أهداف سابقة.

3: 6 مقياس المشاعر الذاتية للفرد: القسر الذاتي: Personal distress:

هذا المقياس يستخدمه علماء النفس الاكلينيكيون، على اعتبار أن معظم الذين شُخصوا كمرضى نفسيين يشعرون باليأس والقلق والاكتئاب وفقدان الشخصية. بالإضافة إلى أعراض مرضية مختلفة أخرى. وأن القسر الذاتي كان هو المرض الوحيد بالنسبة إليهم. كما أن السلوك العصبي يظهر عاديًا جدًا للمراقب الخارجي العادي ولا يمكن الحكم عليه من مظاهره الخارجية. إلا أن بعض أشكال المرض تنطوي على قسر ذاتي كحالات المرض النفسي " الشخصية السيكوباتية " أو الانحرافات الخلقية. (عبد الغفار، 2007)

4: الصحة النفسية التكيف:

يعبر عن النمو النفسي للفرد بالمراحل التي يمر بها في سني حياته المختلفة، وتتمو فيها انفعالاته ورغباته واستعداداته وتستكمل شخصيته. ويتم هذا في إطار صحته النفسية بوجه عام. وتبدو مظاهر النمو النفسي للفرد في ثلاثة جوانب رئيسية هي:

4، 1 التكيف:

يعرف التكيف على أنه مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ليستجيب لشروط بيئية محدودة أو خبرة جديدة. وهو عملية ديناميكية مستمرة يستهدف بها الفرد تعديل سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً مع بيئته. وقد أشار إليه مرسى (1976) بأنه القدرة على إيجاد العلاقات المشبعة بين الفرد وبيئته، سواء كانت هذه البيئة طبيعية أو ثقافية أو اجتماعية. إلا أن هناك عدداً من العوامل التي تؤثر بشكل كبير في أحداث التكيف لدى الفرد من أبرزها:

- تواهر المهارات اللازمة لدى الفرد لأشباع حاجاته الأساسية
- معرفة الإنسان بنفسه (حدوده وإمكانياته) التي يستطيع من خلالها إشباع حاجاته، وأن يدرك قدراته ومهاراته واستعداداته.
- أن يتقبل الإنسان نفسه بواقعية
- المرونة والتوافق بالنسبة للمؤثرات المتغيرة
- المعادلة وتجنب الصراع

ويعبر عن النمو النفسي، بالمرآحل التي يمر بها الفرد في سني حياته المختلفة بحيث تنمو فيها أنفعالاته ورغباته واستعداداته. وتستكمل شخصيته. ويتم كل ذلك في إطار صحته التأسيسية بوجه عام. وتميل الكائنات الحية إلى تغيير نشاطاتها استجابة لما يحدث في بيئتها من تغير. وعندما يطرأ أي تغير على البيئة التي يعيش بها الكائن، فإنه يعدل من سلوكه وفقاً لهذا التغير. ويبحث عن وسائل جديدة لاشباع حاجاته فإذا لم يجد اشباعاً لهذه الحاجات في بيئته، فإنه، أما أن يعمل على تعديلها أو يعمل على تعديل حاجاته. أن هذا السلوك أو الاجراء يسمى تكيف Adjustment. وقد عرف التكيف، باعتباره مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ليستجيب لشروط بيئية محدودة أو خبرة جديدة (الرفاعي، 1987).

ومفهوم التكيف مفهوم بيولوجي. استند اليه داروين في نظريته في التطور وبقاء الأصلح. وقد استعار علم النفس المفهوم البيولوجي للتكيف ليستخدم في المجالات النفسية والاجتماعية للانسان. فالفرد يتلاءم مع بيئته النفسية والاجتماعية مثلما يتلاءم مع بيئته الطبيعية (Brannon & Feist, 2004).

4: 1: 1 معنى التكيف:

التكيف لغة. تألف وتقارب، وهي نقيض التخالف والتناحر أو التصادم. وهناك تعريفات عديدة للتكيف أشار اليه فهمي (1987) على أنه العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص الى ان يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافق بينه وبين بيئته. ويراه الرفاعي (1987) على انه مجموعة ردود الافعال التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي وسلوكه ليستجيب الى شروط محيطه محدودة أو خبرة جديدة. كما أورد رضوان (2011) عدداً من المفاهيم الخاصة بالتكيف. فأشار الى التكيف بأنه القدرة على:

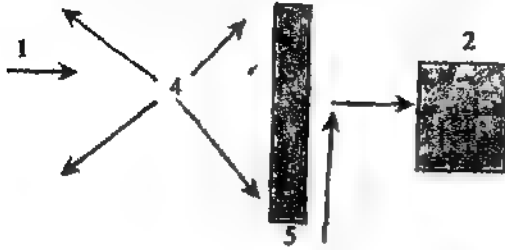
■ التعديل والتغيير والسمي نحوهما وهما يشتملان التعديل الداخلي أو الخارجي للفرد بحيث يشترط السلوك الفاعل المؤثر للفرد باعتباره المعنى بالدرجة الأولى بعملية التكيف.

■ التعامل مع المشكلات سواء كانت تابعة من الداخل أم من الخارج. وعندما يتم التعامل مع المشكلات بنجاح فإننا نتحدث عن التكيف الناجح أما اذا لم يتم التعامل مع المشكلات بنجاح. أي أنها قادت الى مزيد من التعقيد

وانعكست بشكل سلبي على الفرد يحول دون تحقيق أهدافه فاننا نتحدث عن سوء التكيف.

- المواجهة الفاعلة مع المواقف المختلفة. وبشكل خاص المرهقة منها.
- ضبط Control المواقف والمتطلبات الداخلية والخارجية.
- الدفاع ضد المصادر الداخلية للضغط والمشكلات وضد المصادر الخارجية. ويمثل التكيف الناجح في هذه الحالة الاستخدام الفاعل لآليات الدفاع الأولية الناضجة. اما التكيف غير الناجح فيحدث من خلال الاستخدام المكثف لآليات الدفاع غير الناضجة (المرضية)
- مواجهة الأزمات والتغلب على عواقبها السلبية والسيطرة على نتائجها والتقليل من تأثيراتها
- مواجهة الصراعات الداخلية بين الدوافع (الداخلية والخارجية)
- حل المشكلات التي تواجه الانسان. فالتكيف الناجح يقود الى حل فاعل للمشكلات. بينما التكيف الفاشل يقود لايجاد حل غير فاعل للمشكلات.
- ايجاد البدائل السلوكية والمرونة في ترك البدائل غير الفاعلة واختيار بدائل جديدة فاعلة.
- تقبل الجديد والتعامل معه. وامتلاك الشجاعة في ان يعيش الانسان خبرات حياتية جديدة.
- التفاؤل الوظيفي. وبناء تصورات موضوعية حول الماضي والحاضر والمستقبل.
- الرجاء أو الأمل الوظيفي الفاعل بأن الأحداث ستطور نحو الأفضل والثقة بأن الانسان نفسه قادر على الاسهام في التطور والتحسين والتأثير في الأحداث.
- ايجاد نهاية نفسية لكل مرحلة من مراحل الحياة. واعطاء كل مرحلة من المراحل حقها.
- إعادة التوجيه عندما تصل الامور بالانسان الى طريق يكاد يكون مسدودا
- البدء من جديد. وترك ما لم يتم أنجازه من الماضي بأهداف جديدة.

والتكيف باعتباره عملية Process يمكن توضيحها بالشكل التالي: (مرسي، 1976). فالشخص عادة ما يصلك سلوكا معيناً (1) مدفوعاً بدافع معين نحو هدف



(2) الذي يشبع هذا الدافع.
(3) وعندما تعترضه عقبة
هائه يقوم بأفعال أو
استجابات مختلفة (4)
حتى يجد أنه باستجابة
معينة (5) يتغلب على هذه
العقبة ويصل إلى هدفه (2)

ويشبع حاجته. والخطوات الرئيسية في هذا التسلسل الذي يرمي إلى التكيف ترجع إلى استمرار وجود الدافع. فإذا وجد عائداً يحول بين الإشباع المباشر، فإن الكائن يقوم بعدة استجابات مختلفة ليزيل التوتر ويشبع حاجته.

4، 1، 2 مؤشرات التكيف والصحة النفسية:

توجد مؤشرات يمكن الاستفادة منها في استدلالنا على التكيف والصحة النفسية للفرد. من أهمها:

- مدى تقبل الفرد للحقائق المتعلقة بقدراته وإمكاناته: وعلمنا أن نساءل هنا: إلى أي حد يدرك هذا الشخص حقيقة وجود الفروق الفردية بين الناس ومدى اتساع هذه الفروق؟ وكيف يتصور هذا الشخص نفسه بمقارنته بالآخرين؟ وما هي فكرته عن حدود قدراته ومميزاته الشخصية وما يستطيعه وما لا يستطيعه؟
- مدى استمتاع الفرد بعلاقاته الاجتماعية: أن نجاح أو فشل الفرد في إقامة علاقات مشبعة في مجال الأسرة والصداقة والزمان هو أحد المعايير الأساسية للتكيف والصحة النفسية.
- مدى نجاح الفرد في عمله ورضاه عنه: ولا بد من وضع الفرد المناسب في العمل الملائم من أجل الموازنة بين الفرد والعمل. ففي ذلك تحقيق للصحة النفسية والتكيف السليم.

- مدى كفاءة الفرد في مواجهة مشكلات الحياة اليومية: ذلك أن درجة مواجهة المشاق وتحمل الصعاب من أهم مقاييس الصحة النفسية وأحدى المؤشرات الهامة للتكيف السليم. حيث يختلف الأفراد فيما بينهم في القدرة على تحمل المشاق ومواجهة مشكلات الحياة اليومية.
- تنوع نشاط الفرد وفضولته: هناك فرق كبير بين أن تكون اهتمامات الفرد ضيقة ومحدودة. وبين أن تتسع اهتماماته وميوله لتشمل نواحي الحياة المختلفة. فإذا صادف الفرد أحباطا أو فشلا في حياته عند محاولته تحقيق هدف معين. فإنه إذا لم يكن قد اختار هدفا آخر في الحياة، واكتفى بتركيز كل آماله على هذا الهدف. فإنه سينهار فعلا. وستظل حياته مفتقرة إلى الإشباع باستمرار. أما إذا اتخذ الفرد لحياته أهدافا واهتمامات متنوعة متعددة. فإنه إذا ما فشل في تحقيق أحد هذه الاهتمامات، فإنه يستطيع تعويض ذلك عن طريق الاهتمام بالأهداف الأخرى حتى يتمكن من تحقيق التكيف في حياته.
- إشباع الفرد لدوافعه وحاجاته: تحرك الفرد في كل مرحلة من مراحل حياته دوافع وحاجات أساسية. بعض هذه الحاجات فزيولوجية في طبيعتها والبعض الآخر نفسية اجتماعية. وإشباع هذه الحاجات والدوافع من الضرورات الأساسية لدى الفرد. من أجل تحقيق التكيف والشخصية السوية والصحة النفسية السليمة.
- ثبات اتجاهات الفرد: ولا يتحقق ثبات اتجاهات الفرد ومواقفه إلا مع توافق خط فكري واضح وخلفية فلسفية عميقة تصدر عنها أحكام الفرد وتصرفاته المختلفة. وهذه العملية تيسر عليه أن يتصرف بصورة تلقائية تقرب بالنسبة لأغلب الموضوعات والقضايا التي تعرض له.
- تصدي الفرد لمسؤولية أفعاله وقراراته: ولاشك في أن قدرة الفرد على تحمل مسؤولية أفعاله. وما يتخذ من قرارات هو إحدى علامات التكامل والصحة النفسية في آن واحد. كما أن التهرب من المسؤولية هو دلالة على عدم تفاعل النصح الانفعالي. وإن المسؤولية ترتبط ارتباطا وثيقا بالنصح والرشد.

4: 1 العوامل الأساسية في التكيف:

ألا أن هذه الخصائص المميزة للشخصية السوية تصطبغ في غالب الأحيان بعدد من العوامل التي تساعد في أحداث سوء التكيف لدى الفرد. ولما كان التكيف يمش مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي وسلوكه ليستجيب لشرائط بيئية محدودة أو خبرة جديدة. وأن لردود الفعل هذه عوامل عديدة أجملها الرفاعي (1987) بما يلي:

أ - الحاجات الأولية والشخصية للفرد:

حيث تشير الحاجات الأولية للفرد إلى حاجته إلى الطعام والشراب والراحة والتخلص من الفضلات بحيث لا يستطيع البقاء دون إشباعها. أما حاجاته الشخصية فتتمثل في حاجته إلى المحبة والتجاذب والتقدير والاحترام... الخ. وكلما قل إشباع الفرد لهذه الحاجات، كلما ازداد توتره، وعدم اتزانه الانفعالي وغلبت عليه ظاهرة الاضطراب التي تضعف قدرته على التوافق.

ب - العوامل الفسيولوجية:

أن عددا كبيرا من نواحي الاضطراب وعدم التوافق ناتج عادة من اضطراب الفسيولوجية والبيولوجية لبناء الجسم نفسه. فقد يؤدي ضعف عضو في الجسم: كالسمع أو البصر إلى ابتعاد الفرد نحو العزلة. كما قد يؤدي إفراز الغدد في الجسم إلى اضطراب في حساسية الفرد ونشاطه مما قد يخلق عددا من المشكلات المرضية بالنسبة له.

ج - المظاهر الجسدية الشخصية:

وتشير المظاهر الجسدية والشخصية للفرد التي يتقبله لظهوره الجسمي والشخصي. ويكون هذا المظهر مألوفاً أو غير مألوف. حيث يسبب التوازن اضطراباً في شخصية الفرد نفسه مما يساعد على عدم توافقه وتكيفه.

د - التعليم والطفولة وخبراتها:

وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الفرد في حياته حيث تتشكل قدراته ونماط سلوكه، وشخصيته وأن تلك الخبرات التي يمر بها تمثل القاعدة الأساسية في تكيفه أو عدمه.

هـ- القدرات العقلية:

بالرغم من ان الغالبية العظمى من الافراد يميلون في مستوى ذكائهم نحو الوسط. الا ان عددا قليلا منهم يميلون نحو الابداع والتفوق او نحو الضعف العقلي. وان هذا التفاوت في القدرة العقلية يشكل ميدانا واسعا لحالات سوء التوافق للفرد

و- المستوى الاجتماعي والثقافي:

وكذلك فان التفاوت في المستويات الثقافية والاجتماعية لدى الافراد. تزلزل هي ايضا في مستوى التوافق لديهم.

ز- موقف الانسان من نفسه:

ويشير هذا الجانب الى موقف الانسان من نفسه في عدد من العوامل الهامة. كممكانة معرفة الانسان بقدراته وامكانياته من حسن تكييفه، وتقبل الانسان معنوده او رفضه وعدم القبول به، وتقدير الانسان لمكانته بين اقرانه

ح- الفترات التاريخية المعصية والتغير السريع في البيئة المحيطة

وتمر المجتمعات الانسانية بفترات تاريخية تغلب عليها صفة الفوضى والاضطراب وانعدام الأمن مما ينعكس هذا على افراد المجتمع بأشكال مختلفة من سوء التوافق

ط- السينما والراديو والتلفاز والكتب المثيرة:

وبازدياد استخدام وسائل الاعلام اليومية في حياة الناس وازدياد التنافس على تقديم المسلسلات والبرامج المثيرة، فانه يخلق اشكالا مختلفة من سوء التوافق

ي- الصدمات والعوامل المباشرة:

ان عددا كبيرا من حالات الاضطراب النفسي ناتجة بشكل مباشر لصدمة او خبرة مفاجئة. وان ايا من العوامل السابقة ما هي الا التربة التي هيأت هذا الاضطراب وعمقته في نفس الفرد وقللت بالتالي من قدرته على التوافق السوي والسليم.

4، 1: 4 العوامل النفسية لسوء التكيف:

الفرد السوي هو الفرد الذي يقف من المشكلات موقفا ايجابيا بناءا. بمعنى أنه يواجه العوامل التي تسبب المشكلات. ويحاول - في حدود امكانياته - أن يزيل هذه العوامل او يتغلب عليها. وذلك عن طريق مواجهتها مواجهة موضوعية. والفرد غير السوي او غير المتكيف هو الفرد الذي لا يستطيع أن يحقق هذه الصفات العامة في سلوكه فهو لا يعالج العوامل الأصلية التي تسبب المشكلة. بل يعالج مظاهرها فقط

والأساس في انعدام التكيف الصوي هو وجود صراع انفعالي لا شعوري ينشأ من خلال عدد من العوامل البيولوجية والبيئية والنفسية المحيطة به. ويمثل الصراع أحد لخواص اللازمة للحياة في سن معين وفي كل مرحلة أو كل طبقة اجتماعية. إلا أن أنواع الصراع تختلف فيما بينها. فبعضها يكون عميقاً، وبعضها الآخر قوي. كما أن بعضها يكون شعورياً، وبعضها الآخر لا شعورياً (Corey & Corey, 2009).

ولا بد عند النظر إلى العوامل النفسية التي تؤثر في التوافق من توضيح عدد من العوامل النفسية التي تتوسط الظروف الاجتماعية للفرد. وتساعد في خلق عدد من الانحرافات السلوكية التي تساعد الفرد في جعله غير متكيف (Thompson, et al.; 2006).

أ - الاحباط:

يشير الاحباط إلى العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجته أو تحقيق هدفه أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل. ويحدث الاحباط حين يواجه الفرد عقبات تقف في وجه إشباعه لحاجاته. فتعطل بذلك الفرد أو تمنعه من إشباع حاجاته. وقد تنشأ من عدة مصادر:

- اقتصادية: كفقدان الدخل أو عدم وجود دخل كاف يسمح بشراء ما هو مرغوب، وفي بعض الحالات يكون الدخل نفسه هو الأمر المرغوب؛ لأنه قد يمثل بطريقة رمزية الأمن أو المركز أو القوة.
- مادية: مثل العاهة أو أوجه القصور الجسمي أو النقص العقلي أو البعد الجغرافي أو الحواجز المحسوسة كالسياج أو نحوه والشيخوخة.
- خاصة بالمجتمع: القواعد والقوانين، العادات، معايير المؤسسات، اتجاهات التحيز أو التمييز عند الناس.
- مهنية: ظروف العمل، متطلبات الترقية، لوازم الانتاج، العلاقات بين العاملين.
- العلاقات بين الأشخاص: منافسة الآخرين، عدم فهم الآخرين للمرء أو مشاركته لمشاعره، فرط الاهتمام من قبل لوالدين لمجرد أن للآخرين حاجاتهم كذلك.

وللإحباط أهميته، لا مجرد ما يؤدي إليه من شعور بالضيق وعدم الارتياح عند الفرد، ولكن بسبب بعض الآثار الأخرى وقد يؤدي الإحباط إلى تحسين الحاجة أو الهدف، أو العدوان، وربما يؤدي إلى النكوص أو الارتداد. والإحباط قسمان

- **إحباط الخارجي:** مثل العوز الخارجي " الحاجة " ويتضمن نقصا في حاجات الفرد الخارجية. أو الحرمان الخارجي؛ ويعني الحرمان الناشئ عن فقدان شيء خارجي كان يسلكه. كفقْدان عمل أو ممتلكات أو صديق. أو إعاقة خارجية؛ وتتدخل بين الفرد وهدفه الذي يسعى إلى تحقيقه فتحول دون تحقيق هذا الهدف

- **إحباط الداخلي:** مثل العوز " الاحتياج " الداخلي؛ كالعيوب والتشوهات الخلقية وفقدان البصر أو السمع والشلل والضعف العقلي وضعف الصحة العام. أو الحرمان الداخلي؛ كالفقدان المفاجيء للبصر أو للسمع أو لأي عضو من أعضاء الجسم. كأن يتمتع به الفرد من قبل. أو إعاقة داخلية؛ كالرغبة في حضور اجتماعين حدد لهما وقت واحد.

ب - الصراع:

يعرف الصراع، بأنه حالة يمر فيها الفرد لا يستطيع إرضاء دافعين معا. ويكون كل دافع منهما قائما لديه. ويحتل الصراع مكانة هامة بالنسبة لسوء التوافق. لأنه قد يكون الطريق لحالات الشذوذ عند الفرد. وأن كثيرا من حالات الصراع تنشأ بسبب ما يضعه المجتمع من موانع وعراقيل في وجه الكثير من الدوافع القوية التي يحملها الأفراد معهم. وأن الموقف الذي يكون فيه الفرد بين تجاذب عدد من القوى يدعو إلى التكيف معها. وقد تتم عملية التكيف بسرعة. وينقضي الصراع عندئذ. وقد تتأثر. ومن الممكن للصراع عندئذ أن يكون مصدرا يجمع الشخص ويضايقه ومن الممكن للصراع كذلك أن يتطور إلى ما هو أشد من ذلك (Davison & Neale, 2004).

أن كثيرا من حالات الصراع التي نمر بها شعورية. ولكن بعضها يبقى في مستوى اللاشعور. كما أن بعضها الآخر يبدو لا شعوريا. ولكنه ينطوي في الأعماق على عناصر لاشعورية. ويظهر الصراع على أنواع مختلفة. يمكن تصنيفه إلى ثلاثة أشكال رئيسية هي:

(1) صراع الاقدام والاحجام:

حيث يظهر الدافع أحيانا على شكل قوة تدعونا الى الحصول على أمر ما. ويظهر أحيانا أخرى داعيا لارتقاء شيء أو ظرف ما. فإذا وجد الصراع بين الدافعين، وكان لكل منهما غرضه. أمكن رؤية عدد من أنواع الصراع من حيث اندفاعنا نحو الظروف أو عنها. وقد حدد ليفين Lewin ثلاثة أنواع من الصراعات ثم أضاف إليها نوعا رابعا فيما بعد هي:

- **صراع الاقدام:** يمثل هذا النوع من الصراع وجود موقفين متعادلين من حيث الصفات التي تجذب الفرد نحو كل منهم. ولكن يتعذر على الفرد انشباعهما في وقت واحد. كالطفل الذي يمارس إحدى العاب المفضلة. وهو في نفس الوقت جائع وقد حان وقت تناول الطعام. وهنا يتعرض لنوع من الصراع المؤقت في سبيل الوصول الى قرار معين يؤدي به الى تفضيل أحد الموضوعين على الآخر.
- **صراع الاحجام:** يمثل هذا النوع من الصراع وجود الشخص في حالة ينشأ عنها موقفان كلاهما يلحق به ضرر ما. مثال ذلك: الطريق مظلم والطفل يخاف من السير في الظلام. لكنه لا يرغب في أن يقول ذلك لرفاقه تجنباً لاتهامه بالجهل. وعليه أن يختار بين الطرفين. والجندي في المعركة لا يرغب في الهجوم خوفاً على حياته. ويخاف من الهرب لئلا يتهم بالجهل أو الخيانة. أو لئلا يكون موضوعاً للانتقام القاتل. ويكون عليه في النهاية أن يختار بين الحالتين. ويكثر هذا النوع من الصراع في حالات الجنوح والسلوك الانلا اجتماعي.
- **صراع الاقدام والاحجام:** يمثل هذا النوع من الصراع على نزوع الى شيء ورغبة في تجنب آخر. يأتي لاحقا بذلك الشيء. أو يكون الشيء نفسه منطويا عليه. فالشخص هنا في موقف يتطوي على رغبتين في اتجاهين: اتجاه الأول ايجابي والثانية سلبي. مثال ذلك: الرغبة في مشاهدة مباراة كرة القدم. ولكننا نخاف أخطار رداء الطقس. ونرغب في دراسة الطب لكننا نخاف من طول فترة الدراسة. ونرغب في الزواج من فتاة معينة ولكننا نرغب في تجنب مشكلات الأسرة التي تنتمي اليها. ونميل الى ارسال ابنتنا في رحلة

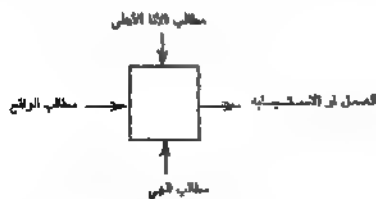
مدرسية بعيدة، ولكننا نخاف عليها من أخطار الرحلة. ويعبر هذا النوع من لصراع أخطر الأنواع من حيث ما يمكن أن يقود اليه من حالات، لاجل مل والقلق والاضطراب الحادة.

- **صراع الأقدام والاحجام المزدوج:** وقد تظهر دوافع جديدة تدعم الاحجام نحو موضوع النزاع او الاتجاه عنه. وهو في الواقع نوع من التطور يسبب النوع الثالث من الصراع وهو صراع الأقدام والاحجام. فالشاب الذي يرغب في الانتساب الى كلية الطيران. ويخاف أخطار الطائرة. ويكون بذلك في صراع من نوع الأقدام والاحجام يجد في المرتب العالي الذي يتقاضاه المتخرج من تلك الكلية دافعا جديدا يدعوه الى الأقدام. ولكن الدافع الجديد لا يقضي على جانب الاحجام بل يقوي ويدعم جانب الأقدام قد يساعد الدافع الجديد على سرعة ايجاد المخرج. وقد تبقى المسألة صعبة حين يظهر دافع جديد الى جانب الاحجام.

(2) الصراع على أساس التكوين العميق للشخصية:

تحدث فرويد عن الدوافع المتصارعة لدى الفرد وأنها لا ترجع دائما الى جانب واحد. ولذلك، فإنه يمكن النظر الى الصراع من حيث:

- **الصراع بين الهو والأنا** حيث يحدث الصراع بين دوافع الهو حين ينطوي الهو على دافعين يسمى ككل منهما نحو غرضه ولا يمكن تحقيق الفرضين معا. وإلى هذا النوع يعود الصراع بين دافع الجنس ودافع الجوع والصراع بين دافع الجنس ودافع الخوف من نتائج مجهولة. ويشير فرويد في هذا الصدد الى ان الدوافع اللاشعورية المتعارضة كثيرا ما تسمى الى ايجاد حل وسط يكون مخرجاً مناسباً لكل من الدافعين المتعارضين.



• الصراع بين الهو والأنا الأعلى:

وغالبا ما تكون دوافع الأنا الأعلى لدى الفرد مما لا يمكن التوفيق بينه وبين الحاجات الأولية للهو. وهنا نجد الصراع

قائما بين الهو والأنا الأعلى. ففي الطفولة المبكرة يعبر الفرد عن حاجاته

الأولية بطريقة بسيطة ومباشرة لا تشيدها اعتبارات الزمن والمكان والبيئة الاجتماعية. انه يشبع حاجاته بطريقة مباشرة، او يعبر عن وجودها بطريقة مباشرة بهدف اشباعها. ولكن التدريب الاجتماعي وأوامره ونواهيه توجد تدريجيا عوائق أمام ذلك النوع من الاشباع السهل. فالكثير من الموضوعات والأفعال التي تعتبر أدوات اشباع لدوافع هو تصبح موضوع معارضة من تلك الدوافع النفسية التي تكونت في الأنا الأعلى بتأثير التدريب الاجتماعي وهكذا تصبح النزعات الجنسية والميول العدوانية متعارضة مع القيم الأخلاقية. فاذا ظهرت الأولى وواجهتها الأخرى كان الصراع قائما، وكثيرا ما يأخذ هذا الصراع شكلا حادا حين تكون الحاجات الأولى قوية، ويكون عدم اشباعها منطويا على تهديد قوى موجبة للذات وحين تكون الثانية قوية ويكون تخطيها تحديا قويا للذات.

• **الصراع بين مكونات الأنا الأعلى:** فقد يحدث أحيانا صراع بين قيمة أخلاقية وأخرى أو بين معيار اجتماعي وآخر مما ينطوي عليه الضمير. أو بين واجب وآخر. مثال ذلك: الصراع لدى الشاب بين واجبه نحو الأم وواجبه نحو الزوجة حين يدب الخلاف بين الاثنين. والصراع لدى القائد بين واجبه نحو الجندي المرهق وواجبه نحو كسب المعركة في الدفاع عن أرض الوطن. والصراع لدى المتحزب بين واجبه نحو الحزب وواجبه نحو أبيه الذي يهاجم الحزب. وقد تتطور الصراعات المتعلقة بمكونات الأنا الأعلى لتصبح قاسية عنيفة. وقد تقود الى نوع من الهروب يأخذ شكل تعذيب الذات في صوره المنطرفة.

(3) الصراع على أساس تفاعل الفرد مع محيطه :

يمكن النظر الى الصراع من حيث ما يتم من تفاعل بين الفرد ومحيطه. وفي هذه الحالة فان هناك ثلاث فئات في الصراع هي:

▪ **الصراع بين الدوافع الداخلية:** يحدث الصراع في حالات بين دوافع أو حاجات داخلية. وتكون الصيغة الغالبة فيه تعارض هدف أو غرض دافع مع عرض دافع آخر. وذلك، دون أن تكون شروط الواقع حول الشخص ومثل هذا الصراع يأخذ عددا من الأشكال. فمن الممكن أن يحتاج الرجل لاشعوريا

الى الاستقلال بالنسبة لموقفه الداخلي من زوجته. وأن يكون في الوقت نفسه تحت تأثير حاجة لاشعورية أخرى غرضها الاعتماد على الزوجة اعتماداً يقرب من التبعية.

■ الصراع بين دوافع مرتبطة مباشرة بمطالب خارجية؛ يحدث أحياناً أن تطب الأم شيئاً تريده لابنها وأن يطلب الأب شيئاً آخر يريده لابنه. والطلب الأول يثير دافعا لدى الابن وكذلك الثاني. ولا يكون الأمران في اتجاه واحد. ولا يمكن تحقيقهما معاً. فتجد هنا صراعاً لدى الابن. فأي الأمرين يأخذ وأيهما يلي؟ ومثل هذا يقال في عرض لوظيفتين قدم لشاب. ولكل منهما شروطهما ويكون عليه أن يختار بينهما. وحال الاختيار بين طريقتين يوصلان في النهاية الى الهدف صراع من هذا النوع.

■ الصراع بين الحاجات الداخلية والمطالب الخارجية؛ يظلب في حالات الصراع لدى الفرد أن تجتمع فيها حاجات أو دوافع داخلية وحاجات أو دوافع تثيرها مباشرة مطالب خارجية محيطية. ويكثر أن يأخذ هذا الصراع شكل صراع بين مجموعتين من الدوافع. مثال ذلك؛ حاجة الجندي الى الماء الموجود خارج المكان الذي يحتمي فيه وشعوره بوجود عدو ينتظر خروجه. وحاجة الطفل الى تناول قطعة من الحلوى ووجود من يوقع عقاباً فيه ان هو فعل ذلك.

ج - القلق؛

يلاحظ القلق عند الأشخاص في مناسبات مختلفة من حياتهم. فيلاحظ مثلاً لدى (Halonen & Santrock, 2006)؛

- طالب الجامعة قبل الامتحان وخاصة عندما يكون استعداداً للامتحان غير كاف
- العاملين في ميادين التجارة حين تلوح تبشير أزمة اقتصادية
- القائد قبل بدء المعركة وبخاصة حين تكون بعض المعلومات عن تحركات عدوه غير متوافرة لديه
- عدد كبير من الناس المهتمين بالقضايا العامة لوطنهم حين تبدو في الأفق بوادر ثورة داخلية
- الأب وهو ينتظر المولود الجديد
- الابن وهو ينتظر رد فعل أبيه على نتيجة امتحاناته غير المرضية

الاضطرابات النفسية للفرد والأسس التي تقوم عليها

ويبدو القلق في كل حالاته على شكل توتر واضطراب لدى الشخص امام حادث ينتظر أن يقع وان يواجهه بالخطر. كما يبدو القلق على درجات تتفاوت في الشدة. فهو يتفاوت بين حالة التوتر الداخلي الخفيف وحالات الاضطراب الشديد. وهو طبعي في درجاته البسيطة. ولكنه ليس كذلك في مستويات اشتداده. ويشير القلق الى حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يهدده. وهو ينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فزيولوجية مختلفة. ويرى فرويد: ان القلق رد فعل لحالة خطر بينما تراه هورني Homey استجابة انفعالية لخطر يكون موجها الى المكونات الأساسية للشخصية. ويشير اليه مي May باعتباره ادراك لتهديد موجه نحو قيمة ما يتعبرها الفرد أساسية في وجوده كشخص. ويعرفه ماسرمان Masserman بأنه حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ خلال صراعات الدوافع ومحاولات الفرد وراء التكيف. ويراه يونج Jung على أنه رد فعل يحدث عند الفرد حين تفزع عقله خيالات صادرة عن اللاشعور الجمعي

ويعاني كل شخص من ضغط القلق في فترات مختلفة من حياته. وبالتالي، فالقلق حالة عامة. والقلق العام منه نوع خفيف يظهر على شكل اشارة تحفزنا الى اطلاق الطاقات الداخلية بغية الدفاع عن الذات وحفظها. أما القلق العصابي فليس عام. وانما هو حالة خاصة تستدعي الرعاية والعلاج. واستعداد الشخص للقلق ليس دليل شذوذ عنده. بل هو وسيلة في سعيه وراء التكيف. ويظهر الناس تفاوتاً في القلق وشدة. فالأشخاص الذين تكون ثقتهم بأنفسهم شديدة وقائمة على خبرة واسعة ويكونون أقوياء محبوبين يكون مدى بعدهم عن القلق أوسع من مدى الذين تكون ثقتهم بأنفسهم ضعيفة ويكونون غير محبوبين. ويصعب التمييز بين القلق والخوف في حالات كثيرة وذلك بسبب أوجه الشبه الموجودة بينهما (Atkinson, et al, 1987).

- فكل من القلق والخوف حالة انفعالية تنطوي على ما تنطوي عليه الحالة الانفعالية عادة من ضغط وتوتر داخلي
- وكل منهما يستثار بشعور لوجود خطر خطر يهدد الشخص.
- وكل منهما اشارة تدعو الشخص الى العمل من أجل الدفاع والمحافظة على البقاء
- وكل منهما مرافق بعدد غير قليل من التغيرات الفزيولوجية المتماثلة مثل:
- الاضطراب في التنفس والدورة الدموية والعصارات المعدية.

- ثم ان من الممكن في القلق أن يبدأ مع اشارة خطر توجد في المحيط الخارجي يكون من النوع الذي يستطيع استئارة الخوف
- وكذلك، يمكن في الخوف ان يكون أحيانا أشد مما يستدعيه موضوع الخطر. وان ينقل الشخص الى حالة ضعيفة من القلق او شديدة.
- وبالرغم من التشابه الكبير بين الخوف والقلق فان هناك اختلافا بينهما يتمثل في الآتي:
- يكون موضوع الخوف معروفا من قبل الشخص ومدركا. ولا يكون على هذا الشكل دائما في حالة القلق.
- والأصل في الخوف أن يكون موضوعه موجودا في العالم الخارجي ولا يصدق ذلك بالنسبة لكل أشكال القلق. فالمثير في عدد من أشكال القلق ذاتي. وليس له وجود في العالم الخارجي. ولذلك، يغلب أن يقال عن القلق أنه يخاف من شيء مجهول لا يدرك كنهه. ولا يعرف مصدره المعرفة الكافية.
- فإذا صدق وكان القلق من ذلك النوع الذي يكون مثيره موجودا في العالم الخارجي. فان وضوح الخطر فيه لا يكون معادلا لوضوح الخطر الظاهر في حالة الخوف.
- ويفلب في الوضع الأخير ان يكون الخوف متناسبا من حيث الشدة مع الموضوع الذي أثاره. أما في القلق وخاصة العصابي منه. هيغلب أن تكون شدته أعظم وغير متناسبة مع شدة اشارات الخطر او موضوعه.
- ويضفي الشخص من نفسه على الموقف في القلق أكثر مما يفعل في الخوف. وبالتالي، فان القلق يمثل استجابة تعبر عن معاني داخلية لدى الشخص الذي يعانيه. وان الشخص ينزع الى وصف العالم الخارجي بهذه المعاني الذاتية.
- يلاحظ في القلق ان الخطر موجه فيه الى كيان الشخصية والأكثر ألا يكون الشعور بالتهديد في حالة الخوف يمثل هذه الشدة والتصميم.
- ويشعر الشخص في حالة القلق بالعجز تجاه المصدر المجهول. ومن هنا ينطلق في محاولة الدفاع. ويعتبر الشعور بالعجز من الصفات الهامة التي تميز القلق. ولا يكون هذا الشعور بالعجز منطلقا في حالة الخوف.

■ يغلب في حالة الخوف أن تكون عابرة ومؤقتة. والقلق من هذه الناحية أكثر طولاً في بقائه، فالخوف لا يتكرر عادة ما لم يظهر المؤثر بينما يتكرر ظهور القلق.

■ تصاحب القلق والخوف تغيرات فزيولوجية متعددة. ولكن الآثار التي يتركها القلق في الجسد أقوى عمقا من الآثار التي يتركها الخوف. وكثيرا ما تكون هذه الآثار خطيرة.

د- الكبت:

مما يزيد الأمر تعقيدا بالنسبة للقلق عملية أخرى تعتبر نتيجة له. كما تعتبر مسؤولة عن ذلك الغموض الذي يحيط بأسبابه ومصادره. وهي عملية الكبت. ويعني الكبت: استبعاد الدوافع المثيرة للقلق من الشعور. فعندما يعاقب الأبوان ابنهما لفعل خاطيء، فإن الدوافع لارتكاب هذا الفعل يصبح مثيرا للقلق. ولما كان للقلق نفسه صفة الدافع، لذلك، فإن القلق في هذه الحالة يدفع الى عدم استجابات للتخلص من هذا المثير. وبما أن المثير في حالة القلق هو مثير داخلي وليس خارجيا فإن الاستجابات التي يمكن أن تحقق هذا الغرض لا تخرج عن أحد الاختصاصات الثلاثة التالية:

■ الهروب من المثيرات أو المواقف التي تثير هذه الدوافع. وهذا غير ممكن إذ يستحيل على الشخص أن يهرب من هذه المواقف حيث أن الثقافة التي تعيش فيها مليئة بمواقف التنافس والاحباط والمدون وغير ذلك. مما يرتبط اما بالدوافع الأولية أو الدوافع المكتسبة التي اقترنت بالعقاب أثناء عملية التطبيع " التنشئة الاجتماعية "

■ قمع هذه الدوافع: وهذا غير ممكن أيضا لأن القمع عملية تتطلب توافر القدرة على الحكم والاستدلال والمقارنة. وغير ذلك من العمليات العقلية العليا. التي لا تكون قد نمت او نضجت بعد عند الطفل أثناء عملية لتطبيع الاجتماعي.

■ كبت هذه الدوافع: وهذا ممكن عن طريق استبعاد هذه الدوافع من الشعور أو من القدرة على التعبير اللغوي سواء في ذلك اللغة الظاهرية، أو اللغة الداخلية " أي التفكير "

وعملية الكبت تتجلى الى حد ما في التخفيف من حدة القلق. وهي تحدث هذا التأثير مباشرة. أي بمجرد حدوثها فعملية الكبت بتخلصها من جزء من الموقف المثير وهو الجزء اللغوي. انما تضعف بذلك من قوة هذا الموقف. وبالتالي، تضعف من تأثيره. فحذف القدرة على التعبير عن الدوافع المحرمة وانكارها على الشعور كلية انما يجرد هذه الدوافع من بعض قوتها ويجعلها بالتالي أقل قدرة على إثارة القلق فينتج عن ذلك أن تخف حدة القلق (Holms, 2006).

4، 2 مظاهر سوء التكيف

لما كانت انفعالات الفرد وتوتراته. تمثل امتجابات تعتمد اساسا على ادراكه لمواقف الضاغطة. بحيث تشمل عددا من ردود الفعل الفزيولوجية والنفسية لمواجهة الموقف. فقد أشارت الدراسات العديدة على الدور الكبير الذي يلعبه الدماغ ممثلا بأجزائه الثلاثة: الهيبوثلاموس، والجهاز الطرفي، والفص الجبهي. في التحكم في حالات القلق والتوتر للفرد (Sternberg, 2004).

4، 2، 1 ردود الفعل الفزيولوجية: Physiological reaction

ونتيجة لتعرض الفرد لموقف ضاغط. تتغير قوة وسرعة ضربات القلب حسب الموقف الضاغط. وتتغير وظائف الكلية ونسبة الماء والأملاح في الجسم. ويزداد افراز الماء والأملاح ويكثر التبول. ويلاحظ أنه خلال عمليات الاجهاد النفسي، تزداد كثافة الدم وتصبح امكانية الاصابة بالتجلط واردة. ويزداد الجهاز العصبي توترا وتتحول الى تغيرات لا ارادية تحت الموقف الضاغط. ويسرع التنفس او يبطء. ويزداد عمقا او يصبح سطحيًا تبع للحالة الانفعالية المصاحبة للموقف الضاغط. ولحركات التنفس اثر بالغ في تغير نبضات الصوت وسرعة الكلام وشديته. وتنشط العضلات المجاورتان للكليةتين في الخوف والغضب والتهديد بخطر مفاجيء. فتفرز كميات كبيرة من الأدرينالين. ويزداد انتاج الكبد للسكر الذي يغذي العضلات. ويزيد من نشاطها. كما أن هناك علاقة قوية بين المواقف الضاغطة وكمية جريان الدم.

4، 2، 2 ردود الفعل النفسية: Psychological reaction

ولما كان القلق الناجم من مواقف الاحباط والصراع والكبت يمثل حالة غير سارة لدى الفرد. فقد استخدم فرويد Freud مصطلح ميكانزمات الدفاع Defense

mechanism للإشارة إلى العمليات اللاشعورية التي تحمي الفرد ضد القلق والتي يمكن تصنيفها في ثلاثة أساليب حيث تشتمل أساليب الدفاع الهجومية على أساليب التعويض نزائد Excessive compensation، والتبرير Rationalization، والاستقاط Projection، والتقمص Identification، والنقل Replacement وتشتمل الأساليب الانسحابية على أساليب الانعزالية والانسواء Introversion، والتخيل وأحلام اليقظة Fantasy، والنعكوص Regression وتشتمل الأساليب الاستعطافية على أساليب الهستيريا Hysteria، والوسواس Obsession، والقهر Compulsion، والفوبيا أو المخاوف المرضية Phobia.

فقد يستخدم الفرد التبرير Rationalization للتغطية على أنماط السلوك التي تظهر لديه نتيجة دوافع حقيقية تتعارض مع المعايير الذاتية له. وهي تساعد في إعطاء صيغة منطقية ومعقولة اجتماعيا لأنماط السلوك الذي يحدثه. فتظهر وكأنه يتصرف بشكل مناسب ومعقول. وقد يعمل الكبت: Repression على منع الفرد من وعي النزوات والأفكار التي تستثير القلق عن طريق إعادة هذه النزوات والأفكار من الظهور في العالم اللاشعوري للفرد. ولكل فرد خصائصه وسماته التي لا يجب أن يعترف أنها موجودة عنده. وعن طريق الاستقاط Projection يقوم بالصاق هذه الخصائص التي لا يحبها على الناس الآخرين. وقد يقوم الفرد باغتيال دافع معين عن طريق إظهار عكسه تماما Reaction formation. وعندما يفكر الفرد بنفسه على أنه يشبه شخصا آخر مهماً أو أنه يمتلك صفات يرغب أن تكون موجودة لديه. فإنه يحاول التقمص Identification هذا الشخص أو تلك الصفات. وقد يصطدم الفرد بمائق يعوق إشباع دافع لديه. ويصعب التغلب على هذا المائق. فإنه يمر بحالة إحباط وخيبة أمل شديدة. فيعود إلى أسلوب قديم Regression كان قد اعتاد أن يحصل على بعض الطمأنينة منه. وقد ينقل الفرد موضوع عاملته أو تخيلاته من موضوعها الأول إلى موضوع آخر وقد يكون الموضوع الأول شخصاً أو شيئاً ما. وكذلك الثاني Substitution وقد يستجيب لمصدر الإحباط بشكل مختلف تماماً. فيظهر وكأنه غير مهال Apathy أو مهتم للموقف الضاغط الذي يواجهه. وقد ينسحب Withdrawal إزاء موقف الصراع والإحباط. وكأنه يحاول بذلك الابتعاد عن طريق تجنب الاتصال المباشر مع الآخرين أو أي نوع من السلوك الموجه نحو هدف. والذي يحمل في طياته امكانية مضاعفة القلق.

كما قد ينسحب الى عالم التخيل **Fantasy** وحل مشكلته على الأوهام والخيالات بدل الحقيقة وقد ينزع الفرد لظهور سلوك مكرر **Stereotype** على الرغم من انه يخدم غرضاً واضحاً. وان هذا السلوك عديم الجدوى. وقد يتجه الفرد نحو مصدر الاحباط. فيمتدي عليه **Aggression** بشكل مباشر سواء كان مصدر الاحباط طبيعياً او اجتماعياً او ذاتياً. فيظهر العدوان حركياً: كالضرب او لفظياً: كالشتيم والتهديد. او رمزياً: بحيث لا يتمكن الفرد من توجيه عدوانه نحو مصدره الأصلي للاحباط فيلجأ الى توجيهها نحو مصدر آخر له علاقة مباشرة بالمصدر الأصلي

5: الحاجة إلى التوجيه والإرشاد النفسي:

5:1 المقدمة

الإرشاد النفسي موجود منذ القدم، وكل منا يقدم خدماته الإرشادية لطلبته دون أن يسميها بهذا الاسم ودون أن تأتي تلك الخدمات في إطار برنامج منظم يستند الي أسس ونظريات وطرق محددة. فلماذا تحتاج إلى الارشاد النفسي؟
لقد سمعت كثير من بلدان العالم والبلاد العربية إلى إدخال برامج التوجيه والإرشاد في وزاراتها ومعاهدها التدريبية وبرامجها المختلفة في تربية المعلمين. كما أدخلت بعض الجامعات العربية هذا التخصص في كلياتها التربوية. مدفوعة بالنجاح الذي حققته الجامعات الأخرى في مجال التوجيه والارشاد (Sheritzer & Stone, 1998).

وبالنظر للظروف التي يعيشها الطالب والمشكلات التي يفرضها والتي قد يعاني منها أثناء تواجده على مقاعد الدراسة. إضافة إلى العديد من المشكلات النمائية الأخرى التي يشترك فيها مع زملائه من ذوي الفئات العمرية المماثلة. فإنه يحتاج إلى مساعدة من الآخرين كي يمد له يد العون من اجتياز المراحل الصعبة التي قد يمر بها. ولعل طالبنا هذا بحاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد لأنه يعاني من ظروف دراسية تتسم بالصعوبة. وبحياة أسرية قاسية أحياناً. ولأنه يجد بونا شاسعاً بين آماله وطموحاته وتوقعاته وبين واقعه الحياتي الحالي. إزاء ذلك كله لا تجد مناصاً من أن تمد يد العون للأخريين كي لا تهدر جهودهم، وكي توجه إلى ما يناسبها من أداء. وأن تساعدكم في أن يؤمنوا أنفسهم بما يناسب إمكاناتهم وقدراتهم الذاتية. ويمكنك أن تقدم يد

المساعدة لزملائك أفرادا وجماعات من أجل مواجهة المتغيرات الجديدة التي تطرأ عليهم و أنت قادر بالتأكيد على مساعدتهم كي يعرفوا أنفسهم ويتقهمونها بواقعية وكي يسركون ظروف حياتهم الحاضرة وإمكانات تطورها مستقبلا.

5:2 الحاجة الى التوجيه والارشاد النفسي في كل مجالات الحياة المختلفة:

نحن نحتاج الى التوجيه والارشاد في جميع مراحل حياتنا المتتالية. فهمة المدارس في عصرنا الحاضر لا تقتصر فقط على تنمية شخصية الفرد وتزويده بقمسط وأخر من الثقافة العامة ، ومساعدته على التوافق الشخصي في حياته المستقبلية. وإنما تزوده ايضا بالمعارف والمهارات التي تؤهله الى تولي بعض الأعمال الخاصة.

وكانت الاسرة في الماضي عائلة كبيرة تجمع الجد والابناء والاحفاد، وكان لكبير الاسرة كلمته المسموعة وسلطته والتعاون السائد بين جميع افراد الاسرة الواحدة. الا أن تغيرات كبيرة قد حدثت لنظام الاسرة هذا. كان من أبرز مظاهره: ظهور الاسرة الزوجية الصغيرة المستقلة. وضعف العلاقات بين افرادها. وظهور مشكلات اسرية مثل مشكلة السكن ومشكلات الزواج ومشكلات تنظيم الاسرة. ومشكلات الشبخوخة. وخروج المرأة الى العمل لتدعيم الاسرة اقتصاديا مما ادى الى تغير العلاقات مع الزوج والابناء. وفي المجتمع بصفة عامة مما ادى الى ظهور مشكلات من نوع جديد. وظهور مشكلات جديدة مثل تأخر الزواج او الاضراب عن الزواج والعنوسة وحالات الام غير المتزوجة والاب غير المتزوج.... الخ.

ويشهد العالم تغيرات اجتماعية متسارعة يقابلها في الوقت نفسه ضبط اجتماعي يساير المعايير الاجتماعية ولا ينحرف عنها. وان عوامل التغير الاجتماعي تلك أدت الى زيادة سرعته هالتقدم العلمي الهائل والتكنولوجيا المتقدمة وسرعة انتقال الثقافات المختلفة ودخول عالم الالكترونيات والوسائط المتعددة بين مجتمعات العالم ساعدت على احداث ذلك التغير. مما تجعل الحاجة ملحة للتوجيه والارشاد للفرد والجماعة وتطور التعليم وتطورت مفاهيمه وتعددت أساليبه وطرقه ومناهجه والانشطة لتي تتضمنها. فتمركز التعليم حول الطالب والاهتمام به ككل وبحياته الشخصية

والانفعالية والاجتماعية والعقلية والجسمية ونمو الذات ومفهوم الذات قبل لمدة الدراسية

وقد يؤدي عدم تنظيم التوجيه والارشاد النفسي الى الاضرار بصحة المرء و لتسبب له في العديد من الامراض النفسية والجسمية. فمساعدة المرء الفعلية تتحقق من ثقته بذاته وحب له لعملة ورضاه عنه وشعوره بقيمة ذاته كعضو نافع في المجتمع يستطيع ان يساهم في تقدم مجتمعه الذي ينتمي اليه.

5:3 مفهوم التوجيه والارشاد النفسي؛

5:3:1 مفهوم التوجيه النفسي؛

يعتبر التوجيه التربوي جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية. لأنه يهتم بالمرء، ويوجهه لما فيه الخير والمنفعة له فهو لا ينحصر في عمليات التوجيه التي يقوم بها الموجهون للإشراف على دراسة المقررات الدراسية في المدارس. ومتابعة ذلك عند المدرسين، كل في مجال المادة التي يدرسها.

وقد تعددت تعريفات الباحثين للتوجيه بتعدد النواحي التي ينظر اليها الموجهون للتوجيه التربوي؛

فمنهم من ينظر الى التوجيه على انه عملية تفاعل قيادية بين طرفين أحدهما الموجه والآخر هو الموجه. تستهدف التعاون على استقصاء طبيعة الموقف بقصد تبين نواحيها، وتعريف الموجه بما لديه من قدرات واستعدادات وبما يتوافر في البيئة من إمكانات وفرص كيفية الاستفادة منها (دونالد مورقسن وألن شمورل، 1979).

بينما يرى فريق آخر ان التوجيه هو تلك العملية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب بما له من خصائص مميزة من ناحية، والفرص التعليمية المختلفة ومطالبها المتباينة من ناحية أخرى. والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي الى نمو المرء وتربيته (مرسي، 1976)

ويرى فريق ثالث ان التوجيه يمثل مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة المرء على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله. وأن يستقل إمكاناته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول. وأن يستقل إمكانات بيئته. فيحدد أهدافا تتفق وإمكاناته من ناحية وإمكانات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبئته. ويختار الطرق المحققة لها

بحكمة وتعقل، فيتمكن بذلك من حل مشكلاته حولا عملية تؤدي إلى تكيف مع نفسه ومع مجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو المتكامل في شخصيته. ويراه فريق رابع بأنه ذلك الجزء من البرنامج التربوي العكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية، وعلى توفير خدمات الهيئات المتخصصة، بما يمكن كل فرد من تنمية قدرته وإمكاناته إلى أقصى حد، ممكن بدلالة المثل الأعلى الديمقراطي (دونالد مورتنسن وألن شمولر، 1979).

ويرى فريق خامس بأن التوجيه هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليمتكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله. بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذات (أبو غزالة، 1985). وفريق سادس في التوجيه عملية مساعدة أو تقديم العون للأفراد حتى يتمكنوا من تحقيق الفهم اللازم لأنفسهم وتوجيهها بحيث يستطيعون الاختيار عن بينة ويتخذوا من السلوك ما يسمح لهم بالتحرك في اتجاه هذه الأهداف التي اختاروها بطريقة ذكية أو تسمح بتقويم المسار بشكل تلقائي.

ويرأي بروور (Brower) فإن التوجيه يعبر عن المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية وأن كل ما يرتبط بالتدريس أو التعليم يمكن أن يوضع تحت التوجيه التربوي. ويرى أن هناك فرقا بين عبارة التربية كتوجيه، وبين عبارة التوجيه التربوي. فالتربية كتوجيه يقصد بها ضرورة توجيه التلاميذ بالمدارس في جميع نواحي نشاطهم، بينما يقصد بالتوجيه التربوي ناحية محددة من التوجيه تهتم بنجاح التلميذ في حياته المدرسية (مرسي، 1976).

وتحدث مكيلي (Kelley) عن التوجيه التربوي بأنه ينصب على مساعدة الفرد في اختيار نوع الاختصاص، أو الدراسة التي توافق ميوله واستعداداته، وذلك لضمان نجاحه في دراسته وتحصيله العلمي.

ومن التعريفات السابقة للتوجيه، فإنه يمكن فرز عدد من الخصائص التي يتميز بها التوجيه من أبرزها:

- يمارس التوجيه في المدارس بالنسبة لكل التلاميذ بلا استثناء، فيجب مساعدة كافة التلاميذ في جهودهم الرامية إلى تحصيل المعلومات والتخطيط وحل المشاكل

- لا يقتصر التوجيه على أي فئة عمرية بل هو خاص بكل الفئات العمرية للإنسان. إذ يعتقد البعض خطأً أنه خاص بالمرحلة الثانوية وإنما وقفا لدراسات النمو. فتجد أن هناك مهاماً خاصة بكل مرحلة عمرية يجب أن ينجزها الفرد حتى يصل إلى تمام نضجه وبالتالي فإن للتوجيه دور يقوم به عبر مراحل العمر المتتابعة للإنسان.
- لا يقتصر التوجيه على المجال المهني فحسب وإنما يتناول كافة الجوانب الحياتية للفرد
- يماون التوجيه الفرد على فهم نفسه وتتميتها واستغلال استعداداته وقدراته.
- التوجيه عملية تعاونية تشمل الموجه والطالب والاب والمعلم
- التوجيه جزء لا يتجزأ من أي برنامج تربوي.

5، 3، 2 مفهوم الإرشاد النفسي:

- ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: "الذين يستمعون القول فيتبعون أحسنه، أولئك الذين هداهم الله وأولئك هم أولو الألباب". (سورة الزمر، الآية: 18).
- وورد في الأحاديث النبوية اشتريفة قول الرسول صلى الله عليه وسلم:
- "كل مولود يولد على الفطرة، فنبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه". رواه الشيخان. (أثر الأسرة).
 - "ما نحل والد نحلة، أفضل من أدب حسن" أخرجه الترمذي والحاكم والسيوطي. (أثر الأسرة)
 - "ولئن يؤدب الرجل ولده خير من أن يتصدق بصاع" رواه الترمذي. (أثر التكبير على الصغير)

كما ورد عن ابن منظور في لسان العرب ما يلي:

- الرش والرشد والرشاد: تقيض النفي
- رشد الإنسان بالفتح يرشد رشدا بالضم.
- رشد يرشد رشدا ورشادا فهو راشد ورشيد وهو تقيض الضلال إذ أصاب وجه الأمر والطريق.

■ وفي الحديث الشريف: عليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين من بعدي الراشد: اسم فاعل، من رشد، يرشد، رشدًا، وأرشدته أنا، ورشد أمره. وأرشدته الله، وأرشدته إلى الأمر، ورشدته: هداه وأمترشده: طلب منه الرشد. والإرشاد كعلم وفن وممارسة حديث النشأة. فقد كان أول ظهوره مرتبطًا بحركة التوجيه المهني في أوائل القرن العشرين. لكنه لم يزدهر إلا في الثلاثينات ومنها انتقل إلى بقية بلدان العالم. والإرشاد بصفة عامة يدور حول الهداية إلى السلوك الأمثل. بمعنى أنه يتعلق بالتأثير في السلوك وتغييره. فالمرشد النفسي يهتم بشكل أساسي بتغيير السلوك الإرادي للمسترشد / العميل. والمسترشد / العميل يلجأ بدوره طوعاً إلى المرشد لكي يساعده على إحداث هذا التغيير.

وتجد فيما يلي عدداً من التعريفات المتعلقة بمفهوم الإرشاد. اطلع عليها وحاول تعرف السمات المشتركة فيما بينها لتتوصل بعد ذلك إلى تعريف شامل تقتنع به لهذا المفهوم (Shertzer & Stone, 1998):

■ عملية لا تزيد عن كونها مناقشة حبية بين شخصين تربطهما علاقة إخلاص وثقة. ولكنها بالنسبة للمشاهد الخبير أكثر من مجرد زيارة دروشة. والمرشد يجاهد لمساعد الطالب كي يبوح بقصته بطريقته الخاصة. كما أنه يبذل جهده ليكشف عن أفكاره وأحاسيسه الحقيقية.

■ تتميز كل عملية إرشاد بطبيعتها الفريدة. والخطوات الأساسية لعملية الإرشاد في: الحصول على البيانات الكافية عن الفرد والموقف والتعرف إلى المشكلة والاعتبارات التي تراعى في المقابلة من حيث الإعداد للمقابلة ولإنصات العميل ومساعدته للتعرف إلى المشكلة وتنمية استبصاره. ومعاونته للوصول إلى الحل الملائم. والتحويل للجهات المناسبة ومتابعته للمقابلة (مرسي، 1976).

■ الإرشاد علاقة متبادلة تقوم بين فردين. وهذه العلاقة ترمي إلى غرض أو هدف. إذ يقوم فيه أحدهما وهو الأخصائي بحكم مرانه وخبرته على مساعدة الشخص الآخر. وهو العميل. حتى يغير من نفسه ومن بيئته ووسيلة هذه العلاقة هي المقابلة وجها لوجه بين الأخصائي والعميل. ويتم الإرشاد في هذه المقابلة.

- الإرشاد عملية تقوم مباشرة بين شخص وآخر فيما يساعد أحد الطرفين الآخر على زيادة فهمه لمشكلاته وقدرته على حلها (Nordbery, 1990)
- الإرشاد عملية رئيسة في عمليات التوجيه وخدماته. وهو العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين المرشد التربوي والمسترشد بقصد تحقيق أهدافه. لتوجيه أو بعض منها (ابو غزالة، 1985).
- الإرشاد ليس مجرد إعطاء نصائح أو تقديم حل لمشكلة بل هو تمكين المرد من التخلص من متاعبه ومشاكله الحالية
- يتضمن الإرشاد مقابلة بين شخصين: هما المرشد والعميل يستمع فيها المرشد لمشكلات العميل ويحاول فهم شخصيته. ومعرفة ما يمكن تغييره في سلوكه بطريقة أو بأخرى. ويجب أن يكون العميل يعاني من مشكلة ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة في مساعدة العميل للوصول إلى حل للمشكلة.
- عملية تفاعل تنشأ عن علاقة بين فردين أحدهما متخصص هو المرشد والاخر هو العميل. وفي إطار هذه العلاقة يقوم المرشد بمساعدة العميل على مواجهة مشكلاته.
- الإرشاد هو العملية التي يحدث فيها تعديل لبنية الذات لدى العميل في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد والتي يتم فيها ادراك الخبرات المستبعدة في ذات جديدة.
- فالإرشاد النفسي إذن هو علم تطبيقي في المقام الأول وهو مهنة تستمد جذورها من تلاقي وتداخل معارف كثيرة مستمدة من مجالات علم النفس والاجتماع الانثروبولوجيا والتربية والاقتصاد والفلسفة. وكل علم من هذه العلوم له مساهمته في الإرشاد النفسي. وبالنظر إلى تعريفات الإرشاد السابقة فننا نجد أن الإرشاد عملية بناء تستهدف مساعدة الفرد في أن يفهم ذاته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته لحل مشكلاته في ضوء معرفته وتدريبه كي يصير إلى تحقيق أهداف المأمولة. وأن الإرشاد النفسي بكيته يرمي إلى مساعدة الفرد على تحقيق (حسين، 2004):
- فهمه لذاته عن طريق إدراكه لقدراته ومهاراته واستعداداته

- فهمه للمشكلات التي تواجهه
- فهمه للبيئة التي يعيش فيها
- استغلاله للإمكانيات الذاتية وإمكانيات بيئته
- أن يتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلا سليما
- أن يستخدم ما لديه من إمكانيات واستعدادات وإمكانيات بيئته ويوظفها في أحسن توظيف

5:4 العلاقة بين التوجيه والإرشاد النفسي:

يشير عدد من المربين إلى أن التوجيه والإرشاد يمثلان قطاعا رئيسا من قطاعات التربية التي تستهدف النمو المتكامل لكل فرد وفقا لقدرته وميوله وقيمه. بحيث يتكامل القطاع مع قطاعين هما: الإدارة والقادة وقطاع التعليم والمناهج الذي يعتبر القطاع الرئيس للتربية.

ويعبر مفهوم التوجيه والإرشاد عن معنى مشترك فكل منهما يتضمن من حيث المعنى لحرية الترشيد والهداية والتنوعية والإصلاح وتقديم الخدمة والمساعدة والتغيير السلوكي إلى أفضل. وهما مترابطان ووجهان لعملية واحدة لكل منهما يكمل الآخر. بالرغم من الفروقات التي يراها بعض الباحثين بين هذين المفهومين.

والحقيقة هو أن التوجيه والإرشاد تقدم خدماتها للأفراد العاديين كم هي للمرضى أو المنحرفين سلوكيا. ويرى فريق آخر أن كلا من التوجيه والإرشاد يشتركان في كثير من العناصر مع العلاج النفسي ولكن العلاج النفسي يبقى من اختصاص النفسي ويقدم للمرضى النفسيين في حين لا تقع خدمات التوجيه والإرشاد ضمن مهام الطبيب النفسي. فالفرق بين الإرشاد والعلاج النفسي فرق في الدرجة وليس في النوع وفرق في العميل وليس في العملية. كما أن التوجيه والإرشاد يتناولان جميع جوانب شخصية الفرد جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا. ويقوم بمساعدته على فهم نفسه وتحقيق ذاته وفق ما لديه من إمكانيات وقدرات. وأن الخدمات التي يقدمها التوجيه والإرشاد على يد فريقه المتخصص في أي مكان يناسب عملية التوجيه والإرشاد النفسي.

5: 5 أهداف التوجيه والإرشاد النفسي:

للتوجيه والإرشاد النفسي أهداف عديدة يمكن إجمالها في النقاط التالية:

5: 5: 1 بناء مفهوم إيجابي للذات وتحقيق الذات:

يسمى التوجيه والإرشاد النفسي إلى تنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى الفرد وتمثل الذات حجر الزاوية في شخصية ككل واحد منا. ويعبر عن المفهوم الإيجابي للذات من خلال تطابق الذات الواقعي (أي المفهوم المدرك للذات الواقعية كما يعبر عنه الشخص) مع المفهوم المثالي للذات (أي المفهوم المدرك للذات المثالية كما يعبر عنه الشخص). وبالتالي فإن التوجيه والإرشاد يعمل مع الفرد وفق حالته (إن كان معوقاً إعاقة خفيفة، أم عادياً، أم موهوباً) جنباً إلى جنب ومساعدته في تحقيق ذاته بحيث ينظر، في نفسه فيرى عما ينظر إليه.

5: 5: 2 تحقيق توافق الفرد مع ذاته وبيئته:

ويتضمن تحقيق توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته أمور عديدة من أهمها:

- **التوافق التربوي:** من خلال مساعدة الطلبة المسترشدين على التحصيل الأكاديمي وفق قدراتهم وميولهم، وإحاطتهم علماً بالمعاهد والمؤسسات المختلفة التي تقوم بتقديم التعليم والتدريب النفسي لراغبي الالتحاق بالوظائف المختلفة، وشروط الالتحاق بهذه المعاهد ومدة الدراسة فيها.
- **التوافق الشخصي:** عن طريق التعرف على ذاته وتكوين صورة واقعية وموضوعية ودقيقة عنها وتقبلها بما فيها من قدرات وميول واتجاهات وقيم وكذلك الرضى عن الذات، وإشباع الحاجات الأساسية الأولية للطلّاب المسترشدين. بحيث يتوافق الطّالّاب المسترشدين مع مطالب النمو للمرحلة النمائية التي يعيشها.
- **التوافق الاجتماعي:** ويتطلب ذلك من الطّالّاب المسترشدين أن يلتزم بقيم المجتمع وأخلاقياته. ويساير المعايير الاجتماعية. ويعمل لخير الجماعة. ويتقبل الضبط الاجتماعي ويسعد مع الآخرين ويتضمن هذا الجانب من التوافق توافق الطّالّاب مع أسرته وتحكيّفه الأسري والنفسي.
- **التوافق النفسي:** عن طريق مساعدة الفرد على التعرف على عالم المهنة والبيئات النفسية المختلفة التي تتوافر في المحيط الذي يعيش فيه ومتطلبات

هذه المهن من تعليم وتدريب ومهارات وجميع القرض المتوفرة فيها من ترقى وتقاعد وعمل وبعثات وغيرها. وفهم قدراته وميوله واتجاهاته. والتعرف على المهن المختلفة وما تتطلبه هذه المهن من مهارات وقدرات. واختيار لوظيفة الملائمة لقدراته وميوله بحيث يشعر بالانتماء اليها والسعادة فيها. ومساعدته كذلك على تكوين اتجاهات ايجابية نحو العمل. والتعرف على المؤسسات المختلفة التي تقوم بالتدريب وشروط الالتحاق بها. وتحقيق الرضا و لتكيف من خلال قبول المهنة والاقتناع بها وتحمل مسؤولية اختيارها. والالتزام بالمهنة والاهتمام بها والانتماء اليها.

5: 3 تحقيق الصحة النفسية:

من الهدف الشامل والعام للإرشاد النفسي هو في تحقيق الصحة النفسية وتحقيق سعادة الفرد وهنائه. والصحة النفسية تعد حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا. ويشعر بالسعادة مع نفسه. ومع الآخرين. ويكون قادرا على تحقيق ذاته. واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن. ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة. وتكون شخصيته متكاملة سوية. ويكون سلوكه عاديا. بحيث يعيش في سلامة وسلام.

5: 4 تحسين العملية التربوية:

تمثل المؤسسات التربوية من مدارس وجامعات أكبر المؤسسات التي يعمل فيها التوجيه والإرشاد بهدف تحقيق جو نفسي صحي فيها يستند إلى احترام الطالب كفرد وعضو في جماعة سواء كان ذلك في غرفة الصف أو خارجها وإتاحة مناخ من الحرية المسؤولة والأمن النفسي والتجارب بما يميز تنمية الشخصية المتكاملة للطالب ويمكن للمعلمين والمرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين التأكيد على ضرورة أن توظف المؤسسات التربوية التي يعملون بها الممارسات التي تؤدي إلى تحقيق التكامل في شخصية الطالب وأن يصار إلى الاستفادة من المستحدثات التربوية واشراك الطسة بشكل فاعل في العملية التعليمية/ التعلمية.

5:5:5 صناعة القرارات:

يرى عدد من الباحثين (Shertzer & Stone, 1998) أن هدف التوجيه والإرشاد النفسي هو تمكين الطلبة المسترشدين من اتخاذ قرارات فيما يتصل بالقضايا الهامة بالنسبة اليهم. وهذه ليست مسؤولية خاصة بالمعلم المرشد في أن يقرر فيما يتصل بصناعة القرارات الخاصة بطلبته المسترشدين.

ويسعى التوجيه والإرشاد إلى مساعدة الأفراد في الحصول على المعلومات و لتوضيح والتصنيف للسمات الشخصية والهموم العاطفية التي قد تتدخل بصناعة القرارات. أو تتصل بها من قريب أو بعيد. فالتوجيه والإرشاد يساعدان الطلبة على تفهم قدراتهم وميولهم وإمكاناتهم واتجاهاتهم ومشاعرهم وهي من الأمور التي تؤثر في صناعة القرارات التي يسعون لتحقيقها.

وتوجه أساليب العلاج على اختلافها، المريض كي يتمتع بالتكيف الملائم. ومهم اختفت المدارس التي ينتمي إليها المعالجون النفسيون فإن الهدف الأساسي للعلاج النفسي هو في تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي للفرد ومساعدته على تحقيق السعادة مع نفسه ومع الآخرين. هذا، ويمكن تحديد الأهداف التي يسعى العلاج النفسي إلى تحقيقها بما يلي (زهران، 2005).

- إزالة العوامل المسببة للمرض النفسي
- العمل على: علاج أعراض المرض النفسي، وإتمام الشفاء والحيولة دون حدوث نكسة، وحل المشكلات ومواجهتها وتحويلها من مشكلات مسيطرة إلى مشكلات مسيطر عليها.
- تعديل: السلوك غير السوس وتعلم السلوك السوي الناضج، والدوافع التي تكمن وراء السلوك السوي الناضج
- التخلص من نواحي الضعف والعجز وتعزيز وتدعيم نواحي القوة، والتعرف على القدرات وتمييزها.

- تغيير مفهوم الذات السائب والقضاء على عدم التطابق بين مستويات مفهوم الذات المختلفة. وتنمية مفهوم الذات الموجب وتحقيق التطابق بين مستويات مفهوم الذات.
- تحقيق تقبل الذات وتقبل الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية سليمة
- زيادة: قوة الذات وتدعيم بناء الشخصية وتحقيق تكاملها، والقدرة على حل الصراع النفسي والتغلب على الاحباط والتوتر والقلق، وتقبل وتحمل المسؤولية الشخصية بالنسبة لتقديم العلاج نحو تحقيق أهدافه
- تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والنفسي
- تعلم أساليب أكثر فاعلية لمواجهة البيئة بمطالبها المتعددة بصورة واقعية.

5:6 مستقبل التوجيه والإرشاد النفسي؛

يتحدث المهتمون بالتوجيه والإرشاد النفسي عن اتجاهات مستقبلية تحكم تطور التوجيه والإرشاد اشتملت على الآتي:

5:6:1 زيادة التركيز على برامج التوجيه بدلا من الخدمات؛

بحيث يصبح التوجيه أكثر اتجاها نحو النشاط ذي الأهداف المحددة بحيث يحل محل الخدمات التوجيهية التقليدية. وبالتالي تتضاءل كمية الخدمات المعروضة مع ازدياد الطلب وحجم العمل. وإيجاد أولويات بالنسبة لعمليات التوجيه عند الحاجة.

5:6:2 زيادة الإلحاح على التقويم؛

إن الاتجاه المستقبلي للتوجيه سوف يستلزم من الموجه أن يمرض على الملأ وباستمرار نتائج أعماله. وما يسمى إلى تحقيقه وما حققه ويحققه بالفعل. وعليه أن يتوقع من جمهوره أن يطالبه بالبرهان والدليل وكذلك تقديم الأدلة للهيئات الرسمية التي تعتمد معلوماته

5:6:3 زيادة الاتجاه الجمعي في الإرشاد:

تشير الدراسات والبحوث التي تجرى في هذا المجال إلى أن العمل في جماعات صغيرة يزيد من فرص التعلم ومن فرص التخلص مما تعلمناه من أنواع السلوك غير الملائم، ذلك أن تشكيل الجماعات الصغيرة تريد من فرص التعزيز والانطواء وتقسيم نماذج جديدة من السلوك، وأن المناقشة داخل الجماعة تقوي من قدرة التمييز لدى الفرد حيث يستطيع داخل الجماعة أن يقارن بين أنواع السلوك المختلفة المؤدية منها لتحقيق لأهداف المأمولة والمعوقة لها.

5:6:4 زيادة استخدام التكنولوجيا:

ولما كان التوجيه والإرشاد النفسي هما نتاج لنظام التعليم المتبع في أكثر دول العالم تقدماً، ومنها انبثق التوجيه والإرشاد ليأخذاً طريقهما نحو مختلف النظم التعليمية ومؤسساتها المختلفة. ولما كان الحاسوب والتقدم التكنولوجي فيه يمثل لغة العصر لحاضر الذي نعيشه، فإن استخدام أجهزة الحاسوب في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي يساعد في:

- تنمية وتخطيط التربية والقوى العاملة
- التوسع في الإرشاد عن طريق جعل المعلومات متاحة للعملاء.
- تدريب وتنمية قدرات القائمين بالتوجيه والإرشاد من خلال برامج الحاسوب المتطورة
- استخدام الحاسوب في عمليات التقويم وتصحيح الاختبارات وتحليلها واستخراج نتائجها.

5:6:5 ازدياد الاتجاه نحو الخدمة الوقائية:

إن نشأة التوجيه داخل إطار المدرسة، وقيام العاملين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي بدورهم في تحديد اهتمامات الأفراد، وصياغة الأنشطة النفسية للموجهين، ساعد على اكتشاف الكثير من المشكلات التي تصادف الموجه في عمله والتي تتبع من خارج المؤسسة التعليمية. وجعل الموجهين في موقع ممتاز مكنهم فيه من تقدير ضغوط البيئة واحتياجاتها وأصبحت المهمة الوقائية للتوجيه والإرشاد أكثر إلحاح من المهمة العلاجية أو التصحيحية. وتمثلت في اتجاهات ثلاث هي:

- الوقاية الأولية وتعمل على منع وقوع الاختلال في البيئة العامة المحيطه بالمستشرد / العميل عند تغيير البيئة وظروفها عن طريق تعليم الأفراد المهارات المطلوبة
- العمل مباشرة مع المسترشدين / العملاء لحل الاضطرابات و الارمات الخفيفة.
- العمل على تقليل الآثار اللاحقة المتخلفة عن المشاكل المزمنة والخطيرة.

5:7 أسس التوجيه والارشاد النفسي:

يستند التوجيه على مجموعة من الأسس والمبادئ، تمثل في مجموعها فلسفة التوجيه التي يجب على المشتغلين في التوجيه فهمها وإدراكها ومعرفة كيفية تطبيقها والاستفادة منها وهي (مرسي، 1976):

5:7:1 الأسس والمسلمات العامة للتوجيه والارشاد النفسي:

1 - الثبات النسبي للسلوك الإنساني وامكان التنبؤ به:

السلوك هو النشاط الحيوي الهادف، جسميا أو عقليا أو اجتماعيا أو انفعاليا، الذي يصدر عن الكائن الحي نتيجة لملاقة دينامية وتفاعل بينه وبين البيئة، لمحيطة به وكما ترى، فالسلوك الإنساني مكتسب متعلم في معظمه وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية ومن خلال التربية والتعليم. ويكتسب السلوك صفة الثبات النسبي الذي يمكن التنبؤ به. ويسعى المعالج إلى تعديل سلوك مرضاه بعد أن يكون درس أوضاعهم واستتج أسلوب حياتهم ومشكلاتهم وأحاط بمعايير النمو في الشخصية العادية لديهم.

2 - مرونة السلوك الإنساني:

للتعديل والتغيير. فالثبات النسبي للسلوك الإنساني لا يعني الثبات المطلق أو الجمود، وأرونة لا تقتصر على السلوك الظاهر الذي تمكن ملاحظته فحسب، بل يتعدى ذلك ليشتمل التنظيم الأساسي لشخصية الفرد ومفهوم الذات. مما يؤثر في سلوكه.

3- السلوك الإنساني فردي - جماعي:

السلوك الإنساني سلوك فردي واجتماعي معا. مهما بدا فرديا بحثا أو اجتماعيا حالصا وعندما يكون الفرد وحده يبدو فيه تأثير الجماعة. وسلوكه وهو مع الجماعة

ينبذ فيه آثار شخصيته وفرديته وينطبق الأمر على الأشخاص الذين يكون سلوكهم متأثر، بسماتهم الشخصية وبالمعايير والاتجاهات والأدوار الاجتماعية التي تؤثر فيه. فالشخصية تعبر عن مجموعة السمات الجسمية والعقلية والاجتماعية والافعالية التي تميز الشخص عن غيره. والمعايير الاجتماعية تعبر عن مقياس السلوك الاجتماعي. لـ هو صحيح وما هو خطأ. ولما هو ممكن وما هو عيب. أما الأدوار الاجتماعية التي يمكن أن يلعبها الفرد فمتعددة. انك كطالب أو معلم وكأخصائي يمكنك ان تكون الأب والأخ والقائد والتابع بالإضافة إلى دورك طالباً أو معلماً أو أخصائياً نفسياً أو اجتماعياً.

4 - الاستعداد للتوجيه والإرشاد النفسي:

ان لدى كل واحد منا استعداد للتوجيه والإرشاد استنادا إلى وجود حاجة أساسية لدينا وهي حاجتنا للتوجيه والإرشاد من مواجهة المشكلات التي نواجهها. وزملائك أيضا يدركون حاجتهم إلى التوجيه والإرشاد وهم لذلك يسعون إليه باقتناع. وهو أمر بالغ الأهمية. ومن أجل ذلك. لا يمكنك تقديم شيء لزملائك إذا لم يكونوا مستعدين لتقبله.

5 - حق الفرد في التوجيه والإرشاد النفسي:

التوجيه والإرشاد يعتبران حاجة نفسية هامة لدى الفرد. ومن مطالب النمو السوي للأشخاص إشباع حاجاتهم هذه. من كل مستويات الأفراد العاديين وغير العاديين الذين يواجهون مشكلات محددة والمتفوقون في حياتهم أيضاً وواجبنا كأخصائيين نفسيين توفير الخدمات التوجيهية والإرشادية في مراكز عملنا بحيث نساهم في تطوير زملائنا تريبياً وشخصياً كمجموعات وأفراداً.

6 - حق الفرد في تقرير مصيره:

يعتبر حق الفرد في تقرير مصيره بنفسه من المبادئ الهامة في التوجيه والإرشاد. وهو أمر يتطلب الاعتراف بقيمة الفرد وحقه في الاختيار من بين الأبدال المتوافرة لديه. والشخص العادي يختار لنفسه بديلاً سليماً من بين أبدال مرغوب فيها. وأنت أيضاً لا تقدم لزملائك حلولاً جاهزة ولكن تساعد في اقتراح الحلول واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه

7 - تقبل الطالب المسترشد:

إن أحد مبادئ الإرشاد الرئيسية قائمة على تقبل المرشد للطالب المسترشد كما هو ودون شروط. والمرشد لا يحقق مع المسترشد ولا يصدر أحكاماً فيما يتصل بسلوك طلبته بل عليه أن يكون صبوراً واسع الصدر يشعر الطالب المسترشد بالطمأنينة والتفهم. مع ملاحظة أنه وإن كان يتقبل الطالب المسترشد كما هو. فإنه يسعى إلى تعديل سلوكه المرضي في الاتجاه الصحيح والمرغوب فيه.

8 - عملية التوجيه والإرشاد مستمرة طوال الحياة:

عملية التوجيه والإرشاد مستمرة طوال حياة الفرد. وهي غير محددة بمراحل وإنما تبدأ في الأسرة قبل دخول الطفل مدرسته. وتستمر على مقاعد المدرسة وفي الجامعة والمعمل. فهي مستمرة متتابعة من الطفولة إلى الكهولة. ولهذا فإن العملية الإرشادية تسعى لتقديم خدمات وقائية وعلاجية من جهة وخدمات نمائية من جهة أخرى.

9 - التوجيه والإرشاد الديني علاج ووقاية ونماء للفرد:

يقوم التوجيه والإرشاد الديني على أن يعرف الفرد نفسه وربه ودينه والقيم والمبادئ الروحية والأخلاقية لدينه. ويمكن للتوجيه والإرشاد الديني أن يساهم في تحرير الفرد المضطرب من مشاعر الإثم والخطيئة التي تهدد طمأنينته وأمنه النفسي. خاصة فيما يتعلق بمرحلة المراهقة. ومساعدته على تقبل ذاته. وتحقيق وإشباع الحاجة إلى الأمن والسلام النفسيين.

5، 7: 2 الأسس الفلسفية للتوجيه والإرشاد النفسي:

يبدأ التوجيه من الفرد ولل فرد من حيث الافادة والتطبيق. بحيث يسمى الى تحقيق رغباته ويشبع حاجاته دون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه. وما يتعرف عليه افراده من عادات وتقاليد ومعتقدات. وأن مبدأ التوجيه الذي يقوم عليه مؤداه ان الانسان حر في تحديد اهدافه والعمل على تحقيقها. ووظيفة الموجه هو في مساعدته على القيام بذلك. بتقديم المعونة الفنية التي تحقق له الغرض الذي نشده فالهدف من التوجيه ان هو في مساعدة الفرد في تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ودون اكراه وان يحترم الموجه حق الفرد في تحديده لأهدافه ووضع الخطط التي تحقق له تلك الاهداف

5:7:3 الأسس النفسية والتربوية للتوجيه والإرشاد النفسي:

تستند عملية التوجيه والإرشاد النفسي على مجموعة من المبادئ والمسلّمات النفسية المشتقة من دراسة الطبيعة البشرية المتمثلة فيما يلي:

- يعد التوجيه والإرشاد النفسي عملاً مشتركاً بين شخصين يقدم فيه أحدهما ما لديه من معلومات وخبرات ووسائل لشخص يشعر بأنه أزاء مشكلة لا يستطيع أن يتغلب عليها بنفسه.
- احترام الفرد والاعتراف بكرامته وحقه في اختيار المهنة التي تناسبه
- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم
- يوجد في داخل الفرد الواحد ألوان شتى من الاختلاف في خصائصه الجسمية والنفسية والعقلية للفرد. وأنها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو والمرحلة التي تليها.
- تؤثر جوانب الشخصية المختلفة بعضها على البعض الآخر. ولذلك فإنه لا بد من مراعاة نمو الشخصية الإنسانية مراعاة تامة حيث أن جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.
- وفي كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة للفرد، تنشأ لديه كثير من الحاجات التي تتطلب الإشباع. ولا بد من مراعاة إشباعها مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عنده والاصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها وترعرع.
- تعتبر عملية التوجيه عملية تعلم. ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة وتعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تترض سبيله. والتحديات التي تتطلب حلاً ودراية وتخطيطاً.
- مساعدة الفرد على تبني الموضوعية والعلمية في تفكيره وسلوكه بدلاً من الطموح الذي لا يستند إلى أساس واقعي. ومعرفة مصادر قوته وضعفه عند اتخاذ القرار المناسب لاختيار المهنة
- التعريف بالخيارات المتوافرة لدى الفرد بعد اكمال تعليمه ومنها مشكلات البطالة

- ينبغي ان يكون التوجيه مبنيًا على أساس معرفة الفرد وقدراته وتحصيله الدراسي ومستواه الوظيفي من ناحية وفرص العمالة المتوافرة وحاجاته ومستوى التطور الاقتصادي والثقافي والاجتماعي من ناحية أخرى.
- ضرورة وضع سياسات التدريب والتوجيه النفسي وتقييمها وتطويرها بالتعاون مع منظمات اصحاب العمل والهيئات العمالية والجهات المعنية الأخرى ينبغي ان تتزامن ببرامج التوجيه النفسي مع مراحل العمر التي يمر بها الشخص. فاختيار مهنة معينة يتأثر بمستوى النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي الذي يصل اليه.

5:7:4 الأسس الاجتماعية للتوجيه والارشاد النفسي:

تقوم عملية التوجيه على مجموعة من الاسس والمبادئ التربوية والاجتماعية المتمثلة في الآتي.

- تهتم عملية التوجيه بأشباع حاجات الفرد التي تنشأ في مجالات الحياة المختلفة وفي ابعاد النمو المختلفة. وان عمليتي التوجيه والتعلم تكمل كل منهما الأخرى. بحيث تساعد عملية التوجيه على جعل عملية التعليم أكثر فاعلية، وتنبه المنهج وطريقة التدريس الى العمل على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي لأفراد المجتمع المدرسي.
- تستند عملية التوجيه الى خدمات قائمة على اسس واهداف واضحة وهي ليست جزء من المنهج المدرسي بل ان خدمات التوجيه تستغل المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق أهدافها. كما تقوم بدور فعال في تعديل المنهج وتخطيط برامج النشاط بما يساعد على تحقيق اهداف التوجيه.
- ان تعاون اخصائي التوجيه مع المعلمين والقائمين على شؤون المدرسة من الامور الضرورية لانجاح عملية التوجيه. وتشيط العملية التربوية بصورة عامة.
- لا بد من الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة، هالي جانب الاهتمام به كفرد. تقدم له وحده خدمات التوجيه في صورة التوجيه الفردي. نجد ان خدمات التوجيه تهتم به ايضا باعتباره يعيش في جماعات مختلفة كالأسرة والجيران والاصدقاء والمجتمع المحلي والقومي والعالمي. ولا بد من تخطيط خدمات في التوجيه الجمعي. ومن الضروري ان يفهم الفرد دوره ووظيفته

ومكانته في الجماعات والمؤسسات التي ينتمي إليها. وتعتبر عملية التفاعل بين الفرد والمجتمع هذه، هي المحور الأساسي لعملية التوجيه والإرشاد النفسي.

- تعتبر المدرسة من أكثر المجالات الاجتماعية أهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة للفرد سواء كان طفلاً أو مراهقاً أو شاباً. وسواء عن طريق خدمات التوجيه المنظمة بواسطة أخصائيين مدربين أو عن طريق تعديل المناهج وطرق التدريس وتحسين الجو المدرسي. بحيث تصدر عن هذه التعديلات عن وجهة نظر توجيهية.
- لا بد من مشاركة الآباء وقادة المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ في عملية التوجيه. بحيث تؤدي هذه المشاركة إلى تنسيق التعاون بين المدرسة (باعتبارها المؤسسة المسؤولة عن التربية الرسمية في الدولة) وبين المؤسسات الاجتماعية الأخرى المسؤولة عن تربية الطفل تربية غير مقصودة.

5،7،5 الأسس الفنية والأخلاقية للتوجيه والإرشاد النفسي:

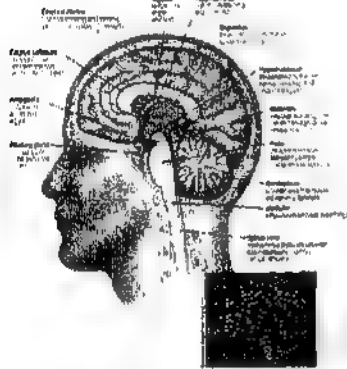
هناك بعض الأسس والمبادئ مشتقة من طبيعة عملية التوجيه ومن المجال الذي يعمل فيه الموجه. تشتمل على الآتي:

- على الموجه أن يبحث مشكلة الفرد من جميع زواياها وأن يستخدم كل ما لديه من وسائل وامكانيات لمساعدته على حلها.
- على الموجه أن يكون مرناً في اتباع الوسيلة التي تتفق مع حاجات الفرد وصفاته وطبيعة المشكلات التي تواجهه.
- على الموجه أن يحافظ على سر مهنته وأن يضع سجلاته وتقاريرها في مكان أمين. ولا يفشي أية معلومات تتعلق بالأفراد الذين يوجههم إلا في إطار الجماعات النفسية مع الأخصائيين حتى يحصل للأفراد على مساعدات معينة. يحتاجون إليها كمساعدات اجتماعية أو طبية أو النفسية.
- على الموجه أن يبذل كل جهده لكي يزيد من فهم العميل لنفسه وللعالم الذي يعيش فيه.
- على الموجه أن يساعد العميل على أن يتقبل ذاته كما هي على حقيقتها

- ينبغي ان يكون القرار اثنائي في أية عملية توجيه صادرا عن العميل وبناء على اختياره الحر وعلى مسؤوليته.
- يجب ان تتغير طرق التوجيه وفقا لحاجات العميل ومناسبتها له. ينبغي تحويل العميل الى الاخصائيين الاخرين اذا ما تطلب الامر ذلك. وان لا يتدخل بلوجه او مساعديه الا بالقدر الذي يوضح فيه الفرد جميع احتمالات النجح او الفشل لكل طريقة من الطرق المقترحة.

5: 6 الأسس العصبية والفيزيولوجية للتوجيه والارشاد النفسي:

في بداية حياة الانسان على كوكب الارض. فقد تطلب استمراره صراعا اكثر



مما عليه الان. لقد خاض الانسان صراعا ضد مخلوقات مختلفة من ضمنها مخلوقات قد اختلفت عنه، وما زالت آثارها موجودة في حفريات قديمة كحفريات افريقيا. ومع ذلك استمر الانسان في الحياة، واستمر في توريث صفاته من جيل لآخر عبر مادته الوراثية. ذات التركيب المعقد. ولكن ما الذي تم توريثه من جيل لآخر؟ والجواب هو الخصائص الفسيولوجية والبيولوجية للانسان حيث انه لا

يوجد دليل على توريث الافكار او الصور او المخططات ولكننا نرث لخصائص الفسيولوجية التي تؤثر بصورة واضحة على سلوكنا وعواطفنا ومعرفتنا (الافكار والصور والمخططات). (Sternberg, 2004)

أما كيف ان الخصائص الفكرية للانسان والخصائص السلوكية، ترتبطت بتركيبته الفسيولوجية؟ فهو أمر مدهش قد اجاب عليه مجموعة من علماء النفس ومن خلال الدراسات المستفيضة للدماغ والمكونات الاخرى للجسم استطاع العلماء اكتشاف اشياء مدهشة لدى الانسان يمكن عرضها في الآتي: (Rathus, 2002).

- **الخلايا العصبية (العصبونات) Neurons:** وهي اللبنة الاساسية في تكوين الجهاز العصبي فهناك مليارات من العصبونات في الجسم تقبل الرسائل في الجسم بأشكالها المختلفة.

- **الجهاز العصبي The nervous system**: ترتبط العصبونات لتشكل الجهاز العصبي بأقسامه المختلفة المسؤولة عن حركة العضلات، الاحساس، والوظائف الاتوماتيكية كالتنفس وافراز الهرمونات بالإضافة الى الظواهر النفسية كالافكار والمشاعر.
- **القشرة الدماغية The cerebral cortex**: وهي عبارة عن كتلة كبيرة ذات تلافيف كبيرة داخل الرأس وهذه القشرة الدماغية هي التي تميز الانسان عن غيره من الحيوانات.
- **جهاز الغدد الصم The endocrine system**: وهو يعمل عن طريق الهرمونات التي تنظم كثيرا من الوظائف تشمل النمو او غيره.
- **الوراثة Heredity**: في كل خلية من جسمك هناك مئات الالاف من الجينات وهي التي تقرر اي نوع من المخلوقات ستكون. ويشمل ذلك لون الشعر وتكوينك بأن يكون لك ارجل وأيدي أم اجنحة للطيران.

6: متطلبات التقويم الاساسية في الارشاد النفسي والتربوي:

6:1 المقدمة



تتضمن متطلبات التقويم الاساسية اجراء قياسات وجمع بيانات عن عدد من الابعاد مثل القدرات العقلية والتحصيل الدراسي والسلوك الاجتماعي، ومفهوم الذات، والقدرات الحسية - الادراكية - الحركية. كما تشمل متطلبات التقويم كذلك جوانب صحية وطبية وغيرها مما قد تتطلبه حالة الشخص.

6:2 متطلبات تقويم فئات اضطراب السلوك:

السلونن السوي والسلوك الشاذ مفهومان لا يفهم أحدهما إلا بالرجوع إلى الآخر والفرق بينهما فرق في الدرجة وليس في النوع بين السوي واللاسوي، أو بين العادي المألوف والشاذ، أو بين الصحة النفسية والمرض النفسي. ويمكن ترتيب الأفراد على متصل مستمر بين السوية واللاسوية، وبين العادية والشاذ. وبين الصحة النفسية

والمرص النفسي، فالمسوية تعنى القدرة على توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته والتسور بالسعادة وتحديد أهداف وفلسفة سليمة لحياته يسعى لتحقيقها والشخص السوي هو الشخص الذي يتطابق سلوكه مع سلوك الشخص العادي في تفكيره ومشاعره ونشاطه ويكون سعيدا ومتوافقا شخصيا واجتماعيا الشخصية غير السوية تعبر عن الانحراف عما هو عادي. والشذوذ عما هو سوي واللاسوية حالة مرضية فيها حطر على الفرد نفسه وعلى المجتمع تتطلب التدخل لحماية الفرد أو حماية المجتمع منه.

وقد وضع الباحثون معايير محددة للتعبير عن السلوك السوي أو غير السوي:

(Davidson & Neale, 2004)

فقد يتخذ الفرد من نفسه إطارا مرجعيا يرجع إليه في الحكم على سلوكه بالسوية أو اللاسوية، وقد يتخذ من مسايرة المعايير الاجتماعية أساسا للحكم على السلوك السوي بالسوية أو اللاسوية والسوي هنا من كان متكيفا مع الجماعة واللاسوية هو غير المتكيف معها. كما قد يتخذ من المتوسط أو النوال أو الشائع معيارا يمثل سوية السلوك لديه بينما تكون اللاسوية في السلوك هي الانحراف عن هذا المتوسط يميناً (+)، أو يساراً (-). ويعتبر السلوك المثالي أو الذي يقترب من الكمال سلوكا سويا بينما الانحراف عن المثل الأعلى أو الكمال سلوكا غير سوي.

وتحدث سوين عن عدد من المفاهيم الخاصة بالسلوك الشاذ عن أن الشخص الذي يتميز بالشذوذ يكون غريبا عنيفا، وأنه نوع مختلف بطبيعته عن الشخص السوي. ومع ذلك، فإنه لا يصدر السلوك الذي يختلف عن سلوك الأسوياء إلا من الأشخاص الذين يتميزون باضطراب شديد. وهم أيضا يصدر عن سلوكيات على درجة عالية من السواء في فترات أخرى. ولهذا فإن كثيرا من خصائص السواء نجدها لدى المرضى النفسيين، وكثيرا من خصائص الشواذ نراها في الأسوياء أيضا كمن يتأهب، كتناب شديد أو وسواس قهري شديد في فترة من فترات حياته. وقد ثبت علميا أن الأمراض التي تنتقل بالوراثة عن طريق الجينات هي أمراض تايساكس Taysachs disease أو العته المرتبط بضعف البصر Amaurotic idiocy وهو مرض يمثل حالة من التأخر العقلي ومرض Phenylketonuria وهو مرض يمثل حالة من التأخر العقلي. وكذلك مرض حورب هنتجتون: Huntington's chorea وهو مرض يمثل نوعا من التدهور أو الاحلال في الأعصاب فالمرض العقلي هو محصلة للكثير من الظروف المتفاعلة

كالخبرات المبكرة الأولى للشخص وظروف التعليم، أو التكوين الانفعالي أو الصغوط. الخ. وأن ان طبيعة انشفاء من المرض العقلي تتفاوت بحسب طبيعة الاضطراب وبحسب جوانب أخرى من المشكلة وأن الخلاف الذي يدوره حوله في الوقت الحاضر هو في تحديد أنسب أنواع العلاج لكل نوع من أنواع الاضطراب.

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن القواعد والمبادئ التي تحكم تطور نمو السلوك الشذ هي نفسها لمبادئ والقواعد التي تحكم تطور النمو النسي. وأن كثيرًا من العوامل وظروف البيئية والنفسية التي تحدث عنها العلماء في نظرياتهم تكون عوامل مؤثرة في ظهور نمط السلوك المرضي أو الشلا لدى الفرد.

هذا وقد اشار الباحثون الى عدد من أعراض السلوك المرضي التي قد تناب المرء في فترات متفاوتة بعضها يكون خفيفا فلا يعتبر مرضا نفسيا. وبعضها الآخر يكون شديدا ليعبر عن المرض النفسي الذي يصيبه. (Holms , 2006)

- 1 - **التناقض الانفعالي:** ونعني به تناقض الاحساسات في نفس الوقت نحو موضوع معين: مثال ذلك: مناداة الصديق باستمرار: أيها الملاك، أيها الشيطان.. الخ.
- 2 - **فقدان الذاكرة:** كأن يفقد المريض ذاكرته وخاصة بالنسبة للأحداث القريبة أو البعيدة التي يتوقع أن يتذكرها الفرد. مثال ذلك: المريض الذي أصيب في حادثة سيارة، وبعد شفائه لم يستطع تذكر الأحداث التي أدت إلى الحادثة.
- 3 - **القلق:** وهي حالة من التوتر وعدم الاستقرار والخوف وتوقع الخطر كالشاب الذي بلغ السادسة والعشرين من عمره ويشكو خوفا عميقا مصحوب بالاحساس بعدم الارتياح.
- 4 - **السلوك اللا اجتماعي:** هو الميل نحو عدم الأخذ بالمعايير الاجتماعية وغالبا ما يصاحب هذا الميل صراع لدى الفرد مثال الشاب الذي يبلغ من العمر تسعة عشر عاما وقبض عليه بتهمة السرقة وسجن لنفس التهمة للمرة الرابعة عشرة.
- 5 - **فقدان الكلام:** هو اضطراب أولي في عملية الاستقبال "فقدان الكلام الحسي" أو في عملية التعبير "فقدان الكلام الحركي".

- 6 - الذاتية: وتعني الميل الشديد إلى تأثر الفكر والإدراك بحاجات الفرد وورغياته دون اعتبار للواقع الموضوعي: مثال ذلك: سيدة متعلمة، يصعب ملاحظة الفصام عليها، أخذت تقوم بحركات شاذة أمام جمع كبير من الأشخاص ولم تدرك ما يسبب هذا من حرج لأصدقائها.
- 7 - الاحتماس: بحيث يقف تداعي الأفكار، وعند استعادة التداعي تداعي أفكار يكون أو لا يكون لها ارتباط بما كان يجري من أفكار
- 8 - الصكاتونيا: هي حالة تتميز باضطراب حركي ملحوظ، سواء أكان هذا الاضطراب جموداً أو هياجاً ونشاطاً نفس حركي زائد.
- 9 - الحشو العرضي: حيث لا يوجه الحديث والفكر مباشرة إلى الهدف مع كثير من التفاسيل غير الملائمة. مثال ذلك: سئل طفل متخلف عقيب عن عمره فاجاب: بأنه قد ولد يوم الأحد، وإن اليوم هو يوم الأحد، وكان ذلك اليوم دافئاً كالآن. وأنه يحتمل أن يكون عمه اثنتي عشرة سنة على الرغم من أنه غير متأكد.
- 10 - تلهد الشعور: ونعني به أن المثبرات التي كانت تؤدي عادة إلى استجابات واضحة لم تعد تؤدي إلى مثل تلك الاستجابات.
- 11 - القهر: ونعني به الدفع المستمر المتكرر لأداء فعل ما ضد الرغبات الشعورية العادية.
- 12 - الأراجيف: ونعني بها عدم القدرة على استدعاء الخبرات القريبة، مع اميل ملء ما يكون هنالك من فجوات في الذاكرة بمعلومات غير حقيقية.
- 13 - الارتباك: هي حالة تتميز بعدم الوعي بالبيئة
- 14 - السلوك التحولي: ونعني به المرض الجسمي الذي يحدث نتيجة لصراع نفسي.
- 15 - المزاج الدوري: ونعني به أن يفتاب المريض فترات متعاقبة من المرح والاكتئاب والنشاط النفس حركي الزائد والمنخفض والهياج والتبلى.
- 16 - انخفاض النشاط النفس حركي: هو نقص مستوى السلوك الحركي، وانخفاض مستوى النشاط العادي للمريض

- 17 - الهذاء: يشير الهذاء إلى معتقد خاطئ لا يتفق مع ظروف الشخص، ومع مجانبته للواقع لا يمكن تصحيحه بالمنطق والإقناع. وهناك عدة أنواع من الهذاء: كهذاء العظمة: حيث يعتبر المريض نفسه إلها أو نبيا أو مبعوث العناية الإلهية لخلاص البشرية، أو ملكا أو رئيس دولة. الخ. وهذاء الاضطهاد: كشكوى المريض من كونه مضطهدا من أهله أو من زملائه أو من هيئات أو من مجهولين، وهذاء اتهام الذات: حيث تدور الهذات حول الخطيئة والذنب والفقر وتوهم المرض
- 18 - فقدان الذات: ويعني اضطراب الشعور بالذات واحساس المريض بانعدامه أو بأنه تغير أو أصبح كأنه شخص مختلف عما يعهده في نفسه.
- 19 - اكتئاب الانفعال: يصاب المريض بالحزن واليأس مع هبوط الانفعال، ويكون لاكتئاب الانفعال دلالة تشخيصية فقط عندما يمكن تمييزه بوضوح عن حالة الحزن العادية
- 20 - المصاداة والمحاكاة: ترديد المريض لكلمة أو لعبارة ينطق بها شخص آخر ترديدا أعمى. أما المحاكاة فهي تقليد المريض لحركات شخص آخر بطريقة آلية، وفي الغالب تظهر المصاداة والمحاكاة معا لدى المريض.
- 21 - الانفعالية العالية: تتسم الانفعالية بالانشرار والتفائل والثقة دون أن تجد مبررا لها عند الشخص سواء من خبرته أو الظروف التي يعيشها.
- 22 - تطاير الأفكار: يعبر المريض عن فكرة ويعقبها سريما بفكرة أخرى حيث يكون الارتباط بين الفكرتين ضعيفا أو لا يوجد هناك ارتباط. مثال ذلك: قضاء مريض بالهوس بكتابة خطابات مطولة لأقاربه وأصدقائه فترات زمنية طويلة تصل إلى حدود ثمانية عشرة ساعة تقريبا في اليوم الواحد
- 23 - الهلوسة: هي إدراك دون وجود مثير حقيقي خارجي مثال ذلك: قرار مريض بانقسامه أنه يسمع أصواتا تناديه بسب زوجته وأطفاله وآخر يرى بعض الحشرات تزحف على جلده. والهلوسة أنواع منها: الهلوسة السمعية: وتكون عالية الدلالة لدى الفصامين. والهلوسة البصرية: وترتفع دلالتها عند الصابين بأمراض المخ الحادة وخاصة الهذيان الارتعاش. والهلوسة الشمية: وتكون عالية الدلالة في حالة

المرضى المصابين بأعراض المخ العضوية وخاصة المصابون بالفص الصدغي والفص الأمامي والصرع والهوس اللمسية؛ وتكون مؤكدة الدلالة في حالة الفصام خاصة عندما تتعلق الهوس اللمسية بالأعضاء الجنسية كما تكون عالية الدلالة لدى مجموعة أعراض إصابة المخ العضوية وخاصة الهذيان الارتعاش والهوس التذوقية؛ وتكون عالية الدلالة في حالة مجموعة أعراض إصابة مخ العضوية. خاصة المصابون بأعراض الفص الصدغي والصرع.

24 - توهم المرض؛ ونعني بها اهتمام الفرد الزائد بحالته الصحية مع سوء تفسير الأعراض البسيطة والمبالغ فيها. مثال ذلك: سيدة في الثامنة والستين من عمرها تعاني من قلق شديد فيما يتعلق بصحتها بالرغم من أن كل الفحوصات التي أجريت لها كشفت عن خلوها من الأمراض.

25 - الأفكار الإيمائية؛ ويقصد بها اعتقاد المريض بأنه المقصود بأحاديث الآخرين وابتساماتهم أو أنه المقصود من مقالات معينة في الصحف أو بأحاديث في الإذاعة حيث تشير إليه من طرف خفي. مثال ذلك: قرار أحد المصابين بفصام البارانونيد اعتقاده أن كل المحيطين حوله يتحدثون عنه ويستهنئون به

26 - خداع الإدراك؛ يقصد بها إدراك خاطئ لمثير حسي كاعتقاد أحد مرضى فصام البارانونيد عند سماعه صوت الشجرة التي تصطدم بجانب منزله أثناء العاصفة .

27 - قصور الانفعال؛ حيث يكون المريض متبلدا انفعاليا عديم الإحساس للمثيرات البيئية التي تحدث السرور أو الألم عادة كمرضى بالفصام يلاحظ عليه دائما انفعالية متبلدة فهو لا يبتسم ولا يفضب ولا يظهر أي تعبير انفعالي آخر مهما يكن الأمر من حوله ويتحدث بأسلوب رتيب.

28 - الانفعال غير الملائم؛ حيث لا تتلاءم استجابة المريض انفعاليا مع المثير بمعنى أنه قد يكون سعيدا عندما ينبغي أن يكون حزينا أو قد يكون حزينا عندما ينبغي أن يكون سعيدا. كسيدة فصامية أخبرت طبيبها المعالج بأنها تعتقد بأن زوجها يخطط لقتل أطفالها. وبعد ذلك أخذت تضحك بقوتور.

- 29 - **النشاط النفس حركي الزائد:** يقصد بها زيادة معدلات السلوك الحركي، وكذلك زيادة النشاط العادي للمريض زيادة كبيرة.
- 30 - **المزلة:** وهي رغبة المريض البقاء منفردا
- 31 - **التداعي المفكك:** حيث يفقد المريض اتسايابه، فيبدو التفكير والحديث عشوائيا. فلا يوجد ارتباط منطقي بين عناصرهما
- 32 - **التمطية:** يقصد بها حركات الجسم الرتبية التي تتكرر وتتكرر. وهذه الحركات تحدث في الوجه غالبا. وتتضمن التجهم او الابتسام والأوضاع الشاذة للرأس والرقبة.
- 33 - **البكم:** وهي عدم رغبة المريض في الكلام، او انه لا يستطيع الكلام بالرغم من أنه كان يتكلم قبل مرضه.
- 34 - **اللفة المتبكرة:** وهي صياغة لغة جديدة او استخدام كلمة قديمة في سياق جديد
- 35 - **التفكير الوسواسي:** وتعني الانشغال الدائم الواعي بمجموعة من الأفكار غير المرغوب فيها والتي لا يمكن استبعادها
- 36 - **اللزومات:** هي مداومة النطق بكلمة او بعبارة او بالقيام بحركة او الاستمرار على وضع مع عدم القدرة على تغييره
- 37 - **الخوف:** ويقصد به الخوف الشديد الدائم من بعض الأشياء أو المواقف، كما أن هذا الخوف لا يقوم على منطق مقبول.
- 38 - **فقدان اختبار الواقع:** هي عدم القدرة على إدراك وتقييم الأحداث والمواقف
- 39 - **بطئ التفكير:** حيث يبدأ التفكير ويتقدم ببطيء. وغالبا ما يقرر المريض بأن أفكاره تأتي ببطيء أو أنه يجد صعوبة في التفكير.
- 40 - **الذهول:** انعدام حساسية الفرد والتقليل من استجابته أو انعدام المشيرات التي تحيط به

6: 3 متطلبات تقويم فئات الموهوبين والمتفوقين:

6: 3: 1 الموهبة والمتفوق:



اختلف الباحثون في تعريفهم لمفهوم الموهبة والمتفوق نتيجة عوامل كثيرة أدت إلى الخلط بين كلمتي الموهبة والمتفوق (جروان، 1998) من أبرزها وقوع عدد من الباحثين فريسة لمشكلة الترجمة كما تعكسها قواميس اللغة والتربية التي تعرب المفردات والتعبيرات الإنجليزية. وبعضها لا يفرق بين كلمتي Gifted و Talented وترجمتها بنفس المعنى.

فقد اعتمد التعريف السيكومتري للموهبة والمتفوق على الأساس الكمي بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحني التوزيع الاعتدالي الطبيعي ولذي يمكن ترجمته إلى مثينات أو نسب مئوية أو أعداد وبناء على ذلك. يتفاوت تعريف الموهوب والمتفوق تبعاً لدرجة الموهبة والمتفوق التي تؤخذ على أنها الحد الفاصل بين الموهوب والمتفوق وغير الموهوب وغير المتفوق.

وأفرزت نتائج الدراسات التي قام بها كحل من تيرمان وهولينجويرث إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين يظهرون أنماط من السلوك التي تميزهم عن غيرهم. (Reynolds & Birch, 1977).

وأشار مارلاند (Marland, 1982) إلى اعتماد تعريف مكتب التربية الأمريكي للموهبة والمتفوق. بأن الطفل الموهوب والمتفوق هو الطفل الذي يقدم الدليل على تحصيله المرتفع أو الطفل الذي يمتلك استعداداً لذلك في واحدة أو أكثر من المجالات الرئيسية التالية: القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، التفكير الإبداعي أو المنتج، والقدرة القيادية، الفنون البصرية أو الأدائية، والقدرة النفس حركية. وأن الطفل الموهوب والمتفوق هو الطفل الذي يعطي دليلاً على اقتداره على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والأكاديمية الخاصة ويحتاج إلى خدمات واشطة لا تقدمها المدرسة في العادة بهدف التطوير الكامل لمثل هذه الاستعدادات. (Clark, 1992)

وأشار رينزولي (Renzulli, 1979) في كتابه "ما الذي يصنع الموهبة" إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم الأطفال الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير قدرتهم لعمامة وتقديم مستويات عالية من الدافعية، والابداعية، واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني.

أما جلجار (Gallaher, 2005) فقد أشار إلى أن الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين، والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة، وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معا ونصر التعريف الذي قدمه تاننباوم (Tannenbaum, 2003) على أن الطفل الموهوب والمتفوق هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجا للأفكار (في مجالات الأنشطة كافة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقليا وعاطفيا واجتماعيا وماديا وجماليا.

6، 3، 2 الموهبة والذكاء

الذكاء مفهوم علمي وشعبي مثير للجدل في الدوائر العلمية وأوساط العامة من الناس على حد سواء. والذكاء كالموهبة والتفوق مفهوم مجرد لا يمكن إخضاعه للقياس المادي أو الملاحظة المباشرة. وإنما يستدل عليه من خلال السلوك الملاحظ للفرد في مواقف متنوعة. والذكاء ليس عملية عقلية أو معرفية في حد ذاته ولكنه عبارة عن ائتلاف أو اتحاد اختياري لعدة عمليات عقلية بهدف التكيف الفعال مع المحيط. ويمكن تعريف الذكاء على أنه: "نشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والاقتصاد والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار والحفاظ على هذا النشاط في ظروف تستلزم تركيز الطاقة ومقاومة القوى الانفعالية." (النشواتي، 1998)

6، 3، 3 الإبداع

جاء في لسان العرب: بدع الشيء يبدعه بدعا وابتدعه: أنشأه وبدأه، و لبدع والبديع: الشيء الذي يكون أولا، والبديع المحدث العجيب. وابتدعت الشيء، اخترعته لا على مثال. وفلان بدع في هذا الأمر أي أول لم يسبقه أحد. وفي الدراسات النفسية وورد في قاموس وبستر (Webster's Dictionary, 1995) كلمة الإبداع بمعنى القدرة على

الخلق أو الإبداع. وعرفه أوزويل (Ausubel, 1978) على أنه موهبة نادرة في مجال معين من مجالات الجهد الإنساني. كما عرفه تورانس (Torrance, 1970): على أنه عملية تساعد المتعلم على أن يصبح أكثر حساسية للمشكلات وجوانب النقص والثغرات في المعرفة أو المعلومات واختلال الانسجام. وتحديد مواطن الصعوبة وما شابه ذلك والبحث عن حلول، والتنبؤ، وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل لتوصل إلى نتائج جديدة ينقلها المتعلم للآخرين. وعرفه جون وايت المشار إليه في ستيرنبرج (Sternberg, 1993) بأنه: وسام تعلقه على صدر أصحاب النتائج الأصلية، وأشار إليه برونر (Bruner, 1996) على أنه العمل أو الفعل الذي يؤدي إلى الدهشة والإعجاب.

ويرى سبيرمان أن الإبداع يحدث عندما يتمكن العقل من الإدراك العلاقة بين شيئين بطريقة يتولد عنها ظهور شيء ثالث. وينظر إليه نونفيلد (Lowenfeld, 2005) باعتباره محصلة العلاقة الشخصية للفرد مع غيره ومع محيطه.

أما جلفورد (Guilford, 1959) فقد تحدث عن الإبداع باعتباره نتائجاً لعمليات التفكير المتميز وليس التفكير المتلاقى، وأنه قدرة الأفراد على الاستجابة للأسئلة أو المشكلات المفتوحة. معتبراً أن الإبداع يمثل سمات استعدادية تضم طلاقة التفكير ومرونة التفكير والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات.

وأشار روشكا (1989) إلى الإبداع بأنه العملية التي تقضي في نهاية الأمر إلى نتائج يتسم بالجودة والأصالة والقيمة بما يجعله نافعا للمجتمع.

وصرف فيرثيمر (Wertheimer, 1993) الإبداع بأنه إعادة دمج أو ترجمة المعارف والأفكار بشكل جديد.

وتحدث ستين (Stein) المشار إليه في جنكز (Jenks, 1972) عن الإبداع باعتباره عملية تثمر ناتجاً أو عملاً جديداً وغير عادي تتقبله جماعة ما في فترة زمنية ما لفائدته أو تلبية حاجة قائمة أو لتقابلته للبرهان. واعتبر جزلن (Ghiselin, 1995) الإبداع على أنه عملية تغيير وتحول في تنظيم الحياة الشخصية للفرد.

وقد تمت مدرسة التحليل النفسي الإبداع على أنه محصلة لتفاعل ثلاثة متغيرات للتخصيص هي: ألهو والأنا والأعلى. وأن تحقق الإبداع مرهون بكبت الأنا حتى يبرز على السطح محتويات اللاشعور أو ما قبل الشعور.

وعرف جروان (1998) التفكير الإبداعي بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى مواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا. ويتميز بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانمالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة.

4:6 متطلبات تقويم ذوي صعوبات التعلم:

أشارت جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم المسماة ب (ACLD) (Hallahan, et al., 1996) إلى أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو ذلك الطفل الذي يملك قدرة عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي. إلا أن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل وصعوبات خاصة بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم. ويتضمن هذا التعريف: الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤثر تأثيرا أساسيا على كفاءة المتعلم وحدد مجلس الأطفال غير العاديين: الأطفال ذوو صعوبات التعلم بأنهم أولئك الذين يظهرون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر على شكل صعوبات في الاستماع، التفكير، القراءة، الكتابة، التهجئة، أو الرياضيات. (Hallahan, et al., 1996)

وأشار كليمنت (Heward & Orlansky, 2002) إلى أن الأطفال الذين تم



تشخيص حالتهم على أنهم يعانون من خلل وظيفي محي يسببهم هم أولئك الذين يقع معدل ذكائهم ضمن المعدل الطبيعي للذكاء أو أقل قليلا. ويعانون من صعوبات في التعلم أو السلوك تتراوح بين خفيفة إلى حادة. وتتبع هذه الصعوبات عن انحرافات بسيطة ناتجة عن متغيرات جينية وراثية أو شذوذ كيميائي حيوي

أو أدى للمخ قبل الولادة، أو أمراض أو إصابات تحدث خلال مرحلة نمو ونضج أجزاء الجهاز العصبي المركزي والتي تؤثر على الإدراك واللغة وعلى كيت للحواجز وعلى التحكم في الجوانب الحركية.

وقدمت بيتمان Bitman, (1987, Kirk) تعريفها عن اضطرابات التعلم الذي أشارت فيه إلى أن صعوبات التعلم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالحديث أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التهجي. وتتسبب هذه الصعوبات نتيجة لاحتمال وجود اضطرابات وظيفية في المخ أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية. وليس نتيجة لأي من التأخر العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل البيئية أو الثقافية.

وحدد كل من هارنج وبتمان (Haring & Bateman, 2003) ثلاث خصائص لنوعي صعوبات التعلم وهي:

- وجود تباعد واضح بين الاستعدادات الدراسية الكامنة عند الطفل وبين المستوى الدراسي الفعلي له يرجع إلى خلل وظيفي في عمليات التعلم
- وجود انحراف في وظيفة الجهاز العصبي المركزي
- عدم الارتباط بين صعوبات التعلم وبين كل من التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو الحسي أو التعليمي أو البيئي

وتحدث كيرك (Kirk, 1987) عن صعوبات التعلم فقال: "ترجع صعوبات التعلم إلى إعاقة خاصة أو إلى قصور في واحدة أو أكثر من عمليات: النطق، اللغة، الإدراك، السلوك، القراءة، التهجي، الكتابة، العمليات الحسابية. وهي ناتجة عن احتمال وجود خلل في الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الحرمان الحسي " السمع والبصر " أو مسببات ثقافية أو إرجاعها إلى طريقة التدريس "

واقترح كل من كيرك وجلوهر (Kirk, et al, 1993) اعتماد ثلاثة معايير لتعريف صعوبات التعلم تمثلت في الآتي:

- معيار التباين Discrepancy criterion ويشير إلى وجود فرق ملحوظ بين الفاعلية والتحصيل.

- معيار الاستثناء Exclusion criterion: ويشير إلى استثناء الإعاقات الأخرى المعروفة كسبب للمشكلات التعليمية التي يعاني منها الطفل.
- معيار التربية الخاصة Special education criterion: ويشير إلى المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الطفل ككبيرة ومعقدة ولا يتوقع أن يتم علاجها بدون برامج تربوية خاصة.

وأصدرت الحكومة الاتحادية في الولايات المتحدة الأمريكية تعريف لصعوبات التعلم في القانون العام رقم 230 - 91 عام 1961 تم تعديله بشكل طفيف في القانون العام رقم 94 - 142 الصادر بتاريخ 23 / 8 / 1977 هذا نصه:

" الأطفال ذوو صعوبات خاصة في التعلم هم الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة. ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام و القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية. قد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي المعني البسيط أو إلى عسر القراءة أو إلى حاسة الكلام النمائية."

ثم صدر الجزء الثاني من هذا القانون (94 - 142) بتاريخ: 1977/12/29 تم فيه تحديد الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم على أنه الطفل الذي لا يصل في تحصيله إلى مستوى متساو أو متعادل مع زملائه في نفس الصف. وذلك في واحدة أو أكثر من "الخبرات التعليمية المعدة لقدرات هذا الطفل وفي هذه السن.

وفي عام 1994 عرفت اللجنة القومية المشتركة صعوبات التعلم على أنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ Intrinsic ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي. ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي. لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشأ بذاتها صعوبات تعلم ومع أن صعوبات التعلم، يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى. (مثل: قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع

مؤثرات خارجية Extrinsic (مثل: فروق ثقافية أو تدريس / تعليم غير كافٍ أو غير ملائم). لا أنها - أي صعوبات التعلم - ليست نتيجة لهذه الظروف أو لمؤثرات (Polloway, et al, 1997).

6: 4: 1 صعوبات التعلم والتخلف العقلي:



من الأهمية بمكان معرفة العلاقة بين مفهوم صعوبة التعلم والإعاقة العقلية. فجميع الأطفال مؤهلون للتعلم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم فالطفل الذي يعاني من إعاقة عقلية يعتبر مؤهلاً تربوياً لتلقى الخدمات التربوية بغض النظر عن سبب المشكلة التي يعاني منها. أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم. لا بد أن يظهر لديهم تفاوتاً بين التحصيل الأكاديمي وما هو متوقع منهم أو تفاوتاً في المجالات النمائية. ويحتاجون إلى إجراءات تربوية خاصة. (كيرك وكالفانت، 1988)

وإن كثيراً من المهنيين وواضعي تعريجات التعلم يرون أن الطفل الذي يعاني من إعاقة هو طفل يعاني من صعوبات التعلم. ما لم تكن لديه إعاقة نفسية أو عصبية داخلية للتعلم. وعلى التقيض من ذلك. فإن الأطفال المعاقين تربوياً ربما يكونون معاقين عقلياً، أو معاقين حسيّاً، أو مضطربين انفعالياً. أو تنقصهم فرص التعلم أو ينقصهم التعليم المناسب أو محرومين ثقافياً واقتصادياً أو تنقصهم الدافعية للتعلم. إلا أن هذا لا يعني أن هؤلاء الأطفال المعاقين عقلياً، أو المضطربين انفعالياً بدرجة شديدة، أو المعاقين حسيّاً. لا تكون لديهم صعوبة في التعلم. لكنهم قد يعتبرون أطفالاً متممدي الإعاقات ويمسحون وفق ذلك.

6: 4: 2 الأسرة والطفل غير العادي (المعوق):

تعتبر ولادة طفل معوق في الأسرة سواء أكانت إعاقته جسمية أو عقلية أم حسية صدمة قوية للأسرة وللأم ويتولد إزاء ذلك شعور بالذنب والاكتراب ولوم الذات ينعكس على شكل محاولات للوم نفسها أو لوم زوجها أو الطبيب المشرف أو المستشفى

الذي ولدت فيه (Bowley & Gardner, 1969) كما قد يظهر على الوالدين ردود فعل متباينة في مواجهتهما للمشكلة. مثل الشعور بالخجل والارتباك والشعور بالصدمة والأسى والحسد وفي كثير من الأحيان يحاول الوالدان إنكار حقيقة أن لديهما طفل معاق. ظنا منهما أنه ما لم تكن هناك أعراض فيزيولوجية أو جسمية مصاحبة، فإن احتمال الإعاقة ليست واردة. (Telford & Sawrey, 1999)

وتلعب الأسرة دورا هاما في تطور أطفالها وتبرز أهمية هذا الدور في علاقتها مع الطفل المعاق من ناحيتين (Ehlers, et. al, 1993):

- حاجة الطفل الذي يعاني من إعاقة للاهتمام به داخل الأسرة وخارجها أكثر من الطفل السوي.
- حاجة الطفل الذي يعاني من إعاقة إلى رعاية الأسرة بشكل يتصف بالاستقرار والاتزان العاطفي خاصة وأن وجود طفل معوق في الأسرة قد يكون له أثر عكسي على نموه. وقد أشارت الدراسات في هذا الصدد (Ehlers, et. al, 1993) إلى أن وجود طفل معوق يسبب جوا عاطفيا مشحونا في داخل الأسرة مما يضع الطفل في وضع يتصف بعدم الاستقرار. إن وجود طفل يعاني من إعاقة ما في الأسرة يهدد المكانة الاجتماعية لها، في المجتمع. وينعكس بالضرورة على محاولة الوالدين مقاومة تقبل وجود هذا الطفل. خاصة وأن الوالدين يضعان نصب أعينهما عددا من التساؤلات التي يبحثون دائما لإيجاد إجابات مقنعة لها:

- كيف يتقبل الاخوة والأخوات وجود أخ لهم مصاب بالإعاقة؟
 - وكيف يفسر هؤلاء الاخوة والأخوات وجود أخ معوق للرفاق والزملاء؟
 - وما ردود فعل الأشخاص الذين يرغبون في الزواج من أحد أفراد هذه الأسرة عندما يكتشفون وجود حالة إعاقة بينها؟
 - وما اثر وجود طفل معوق على مستقبل نسل اخوة هذا الطفل؟
- وتمر الأسرة التي يولد لها طفل معوق بعدد من المراحل في علاقتها مع الطفل وتكيفها للوضع الجديد

وتتمثل المرحلة الأولى: في وعي الوالدين وإدراكهما بأن المولود الجديد لهما مختلف عن غيره من الأطفال العاديين. وينتج عن ذلك شعور بالصدمة والارتباك والحيرة.

ويحاولان إزاء ذلك الانسحاب من الموقف وإنكار كل الدلائل التي يمكن أن تشير إلى حدوث الإعاقة عند الطفل. ويتبع ذلك مشاعر الحزن والأسى والحيرة والذنب والتأنيب والخجل.

أما المرحلة الثانية: فتتمثل في مواجهة مشكلة الطفل واعتراف الوالدين بأن هناك مشكلة حقيقية تواجههما. ولا مجال لإنكار هذه الحقيقة.

وتأتي المرحلة الثالثة كنتيجة حتمية للمرحلة السابقة التي يعترف فيها الوالدان بحقيقة وجود طفل معوق لديهما. حيث يسعىان للبحث عن الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة. والبحث عن وسيلة للتخلص منها.

وتتمثل المرحلة الرابعة في البحث عن الوسائل والطرق الكفيلة بشفاء الطفل المصاب بالإعاقة. يتبع ذلك اعتقاد الوالدين بحتمية الوصول بالطفل إلى حالة الشفاء من معاناته تلك.

وفي المرحلة الخامسة يصل الوالدان إلى حقيقة إدراكهما لحدود قدرات الطفل المعوق وإمكاناته الحقيقية وذلك بانتقالهما من مرحلة البحث عن وسائل علاجية إلى مرحلة القبول بالأمر الواقع. وتبدو مظاهر القبول هذه بعدد من التساؤلات التي تراود أفكار الوالدين في هذه المرحلة ومن أبرزها:

- هل يبقى الطفل بين والديه وأخته أم يوضع في مؤسسة للرعاية الصحية؟
- ما المراكز التي ينصح بها لمثل هذه الحالة؟
- وإذا أرسل الطفل إلى مدرسة داخلية، فإلى متى سيبقى هناك؟
- وما الحالة التي سيكون عليها الطفل بعد عدة سنوات؟
- وكيف سيؤثر وجود الطفل في المدرسة على علاقته بأسرته (والدان وأخوة وأخوات)؟
- وهل يتمكن الطفل بعد خروجه من المدرسة الخاصة من الزواج وتحمل مسؤولية البيت الجديد؟

وتشير الدراسات التي أجريت حول اتجاهات الناس نحو الأطفال المصابين بالإعاقة (Fishbein, 2001) إلى ميل هذه الاتجاهات نحو السلبية. نتيجة للمفاهيم الخاطئة التي يحملها الآخرون عن الإعاقة وقد وصفت بعض هذه الدراسات (Sartain, 1997) حالة التردد التي تظهر عند الوالدين وامتناعهم حتى عن فكرة مناقشة تسجيل

أبنائهم المعاقين في برامج خاصة. وحين يتفهم هؤلاء الآباء الأسباب الحقيقية لتلك الاعاقة يصبح الوالدان أكثر رغبة في إلحاق أبنائهم المعاقين في برامج للتربية الخاصة لأبنائهم المعاقين.

وأوضحت الدراسات المستقيضة في هذا المجال (Ringness, 1961) أن اتجاهات الوالدين ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وطبيعة إعاقة الطفل تلعب دوراً بارزاً في تقرير إرسال الطفل إلى مؤسسة خاصة. وأوضحت الدراسات كذلك أن أكثر ما يميز ردود أفعال الوالدين نحو الطفل المعاق هي مشاعر القلق والشعور بالذنب والغضب والرفض والخجل والانسحاب. (Waechter, 1970)

6: 5 متطلبات تقويم ذوي الإعاقة العقلية :

يقصد بالإعاقة العقلية نقص في درجة ذكاء الفرد. قد يكون في الغالب موروثاً مما يؤدي إلى توقف في نمو خلايا الدماغ. ولقد حاول العلماء تعريف مفهوم الإعاقة العقلية ضمن تخصص كل واحد منهم في مجال البحث:

فمن وجهة النظر الطبية ينظر إلى الإعاقة العقلية على أنها حالة من النقص العقلي ناتجة من سوء التغذية أو من مرض ناشئ من الإصابة في مركز الجهاز العصبي وقد تكون هذه الإصابة قبل الولادة أو بعدها

وعتمد أصحاب وجهة النظر السيكومترية في تعريفهم للإعاقة العقلية على نسبة ذكاء الفرد التي توضحها مقاييس الذكاء المختلفة كسكله. فاعتبر الأفراد الذين تقل نسب ذكاوتهم عن 75 معوقون عقلياً.

وركزت ميرسر (Mercer, 1993) في تعريفها الاجتماعي على مدى نجاح الفرد أو فشله في الاستجابة لمتطلبات الحياة الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع الأفراد العاديين في مثل سنه.

وعرفت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية إلى أن: "الإعاقة العقلية تمثل مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل من متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد. ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي. ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 16 سنة".

لقد صنف الباحثون الإعاقة العقلية عند الأفراد بوحدة أو أكثر من الطرق

التالية:

فبحسب الأسباب: هناك إعاقة عقلية أولية: تعود إلى أسباب ما قبل الولادة يطلق عليها بعض الباحثين بالعوامل الوراثية للإعاقة العقلية. وإعاقة عقلية ثانوية تعود إلى أسباب تحدث أثناء فترة الحمل أو أثناء فترة الولادة أو بعدها. وهي التي يطلق عليها بعض الباحثين بالعوامل البيئية للإعاقة العقلية

وبحسب الشكل الخارجي " التصنيف الإكلينيكي " هناك إعاقة منغولية: **Mongolism**: الذين يشبهون في مظهرهم أنجسمي إلى حد كبير الجنس المغولي حيث يتصفون بوجه مسطح، وتشقق في اللسان، وكبير حجم اللسان وظهوره خارج لسم، وكبير حجم الأذنين، وصغر حجم الرأس، والاضطراب في شكل الأسنان، وعينان ضيقتان ممتدتان باتجاه عرضي ومتجهتان إلى أعلى، وجفنان سميكان ويكون الحاجبين كثيفان، وصغر حجم الأنف وأفطس مائل قليلا، ويدان قصيرتان وعريضتان وأصابع قصيرة، ومفتوحة ولا توجد بها عقد كما لا يستطيع أطباق أصابعه، وقصر طول الرقبة، والقماءة " أو حالات القصاع " : **Cretinism**: ويقصد بها القصر الملحوظ في القامة مقارنة مع مثيله في العمر بحيث لا يتجاوز طوله ما بين: 60 - 70 سم لفرء هرمون الذي يتراوح عمره ما بين: 16 - 18 سنة. وتنتج من نقص في إفراز هرمون الثيروكسين الذي تفرزه الغدة الدرقية. وتتميز هذه الحالة بالقصر الشديد، وجفاف الجلد والشعر، واندلاع البطن، وتخلف عقلي، وكسل وخمول، وتأخر في الحركة والجلوس، ولا يميل إلى التفاعل الاجتماعي مع من يحاول مداعبته. فلا يظهر أي نمط من الاستجابة مثل الابتسامة أو الضحك، وقد يظهر على جسمه بعض التجاعيد، ويتغير لون جسده إلى الاصفرار، ويتأخر في الكلام. وحالات صغر أو كبر حجم الدماغ: **Microcephaly & Macrocephaly**: ويكون شكل الرأس على شكل مخروط وهذه الحالة تبدو واضحة عند الميلاد بالمقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها الفرد. وهؤلاء يتميزون بصعوبة التأزر الحركي وخاصة للمهارات الحركية الدقيقة. وعدم قدرتهم على اكتساب اللغة. ويتميزون بنشاط حركي رائد ويشير الباحثون إلى أن الأسباب التي تؤدي إلى وجود هذه الحالة هو تناول الكحول و لعقاقير أثناء فترة الحمل. وكذلك تعرض الأم للإشعاع. وحالة استسقاء الدماغ: **Hydrocephaly**: ويتميز هؤلاء الأطفال بكبير حجم الجمجمة مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمون إليها. وتصاب هذه الحالة بوجود سائل النخاع الشوكي داخل أو خارج

الدماغ مما يؤدي إلى تلف خلايا الدماغ وتكون درجة تخلف الطفل على مدى تأثر خلايا الدماغ بهذا السائل.

وبحسب نسبة الذكاء هناك إعاقة عقلية بسيطة: وهم الأطفال القابلون للتعليم والتي يتراوح مستوى ذكائهم ما بين 55 - 70 ويتميزون بخصائص جسمية وحركية اعتيادية وقدرتهم على التعلم لمستوى المرحلة الابتدائية الدنيا "الصف الثالث الابتدائي" كما يتميز أفرادها بمستوى متوسط من المهارات المهنية. وإعاقة عقلية متوسطة: وهم الأفراد القابلون للتدريب ويتراوح مستوى ذكائهم ما بين 45 - 55 وتتميز بخصائص جسمية وحركية قريبة من مظاهر النمو العادي. ولكن يصاحبها أحيانا مشكلات في المشي أو الوقوف كما تتميز بقدرة مهنية بسيطة. وإعاقة عقلية شديدة ويتراوح مستوى ذكائهم ما بين: 40 فما دون. ويتميزون بخصائص جسمية وحركية مضطربة ويضطراب في مظاهر النمو اللغوي مقارنة مع الأفراد العاديين في نفس مستواهم العمري.

واعتمدت الجمعية الأمريكية للأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية مقياس السلوك التكيفي في تصنيف الإعاقة العقلية للأفراد أخذاً بعين الاعتبار فئات الدرجة على مقياس الذكاء حيث تم تصنيف الأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية إلى أربع فئات هي: إعاقة عقلية بسيطة: **Middle Mentally Retarded**، وإعاقة عقلية متوسطة: **Moderately Mentally Retarded** وإعاقة عقلية شديدة: **Severely Mentally Retarded**. وإعاقة عقلية اعتمادية "الشديدة جداً": **Profoundly Mentally Retarded**

واتجه العاملون في مجال التربية الخاصة إلى تصنيف الأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية على أساس حالات التخلف العقلي الذي تحدده مستويات ذكاء كل واحد منهم وهذه الفئات هي:

- فئة بطيء التعلم: **Show Learner**: وهم الأطفال الذين تتراوح نسب ذكائهم ما بين 75 - 90. ويصف هؤلاء الأطفال بعدم قدرتهم على مواكبة أنفسهم مع ما يعطى لهم من مناهج في المدرسة العادية بسبب قصور في نسبة الذكاء عندهم. ويظهرون عدم قدرة في تحقيق المستويات الأكاديمية العادية في الصف الدراسي مقارنة بأقرانهم في مثل سنهم.

• فئة الأطفال القابلين للتعلم: **Educable Mentally Retarded**؛ وهم الأطفال الذين يقع مستوى ذكائهم ما بين 50 - 75 كما توضّحها مقاييس الذكاء. ويتميز هؤلاء بالقدرة في الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن ببطء واضح مقارنة بالأطفال في مثل سنهم. وتستطيع هذه الفئة الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي بعد سن المراهقة. وهم يحتاجون الى نوع من البرامج الموجهة نحو التوافق للسلوك الاجتماعي المقبول. وإلى نوع من التوجيه المهني.

• فئة الأطفال القابلين للتدريب: **Trainable Mentally Retarded**؛ ويتراوح مستوى ذكاء أطفال هذه الفئة ما بين 30 - 50، وهؤلاء يمكن إكسابهم بعضاً من أساليب الرعاية الذاتية. وهم يحتاجون إلى الإشراف والمساعدة طوال حياتهم. كما أنهم بحاجة لوضعهم في مراكز للرعاية الخاصة. وفئة الأطفال غير القابلين للتدريب "الاعتماديون"؛ ويتراوح مستوى ذكاء أطفال هذه الفئة ما بين: 30 فما دون. وهي تحتاج إلى العناية التامة والإشراف الكامل من قبل الآخرين ويظهر لديهم قصور في التناسق الجسمي والحسي والحركي.

واتجه العاملون في المجال الطبي إلى تصنيف الإعاقة العقلية تبعاً للأسباب التي تؤدي إليه؛

كالتخلف العقلي الناتج من الأمراض المعدية التي تصيب الأم فتنتقل إلى مخ الجنين في حالات كثيرة كأمراض الحصبة الألمانية (Davison & Neale, 2004). وإصابة الأم بالأنفلونزا أثناء الحمل بالتخلف العقلي بسبب نشوء مخ الطفل. وإصابة الأم بالزهري تؤدي إلى إصابة الجنين به مما يؤدي إلى تخلفه وتشوه أسنانه وتشوه إنسان العين والتهاب قرونيها وإصابة الأم بمرض التوكسويدالزموس يؤدي إلى نقص وزن الطفل وإصابته بالتشنجات والتهاب قروني العين وكبير الرأس أو صفوها وإصابته بالتخلف العقلي والتخلف العقلي الناتج من التسمم (Bakal, 1999). والإصابات الجسمية؛ كما يحدث في حالة الوضع غير الطبيعي للطفل أو عدم تناسب رأسه مع حوض الأم. وتمرق السحايا الأولية والأوعية الدموية والمخ مع حدوث نزيف داخلي للقشرة المخية. (Carson, et al, 2000). واضطراب التمثيل الغذائي للدهون (Holms, 2006). أو البروتينات، أو

الأحماض الأمينية أو الكربوهيدرات. أو قلة إفراز الثيوكسين، الكريبتينرم ويقصر البريدوكسين أو الاورام. والاضطراب الكروموسومي. ومجموعة أعراض كلينعتر وترنر. أو عوامل غير معروفة في مرحلة قبل الميلاد.

6 : 6) متطلبات تقويم ذوي الإعاقة البصرية :

البصر من أهم وسائل الاتصال بيننا وبين العالم الخارجي. وحيوتنا وما تحويه من روابط عصبية هي اعظم الوسائل التي نحصل بها على معلومات عن عالمنا الخارجي. ويشير الباحثون إلى أن أكثر من 90 / من معلوماتنا عن العالم يأتيها عن طريق حاسة الأبصار. وتمثل العين عضو البصر بينما يمثل انضوء مثير عضو البصر (Dodwell, 2003)



تعرف الإعاقة البصرية على أنها حالة يفقد الفرد فيها القدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية. مما يؤثر سلباً في أدائه ونموه. (Ashrof & Zambone, 1980) ويمكن تصنيف الأطفال ذوي الإعاقة البصرية إلى فئتين رئيسيتين هما: مجموعة الأطفال المعاقين بصرياً إعاقه كلية: وهي تلك المجموعة التي ينطبق عليها التعريف القانوني والتربوي للإعاقه البصرية. ومجموعة الأطفال المعاقين إعاقه بصرية جزئية: وهي تلك المجموعة التي تستطيع أن تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة أو باستخدام النظارة الطبية

أو أية وسيلة تكبير، وتتراوح حدة إبصار هذه الفئة ما بين: 20 / 70 إلى 20 / 200 قدم في أحسن العينين أو حتى باستعمال النظارة الطبية ويمكننا التعرف على ثلاث مظاهر للإعاقة البصرية هي:

- حالة قصر النظر: وتتمثل في صعوبة رؤية الأشياء البعيدة لا القريبة حيث تكون كرة العين أطول من طولها الطبيعي وأصحاب هذه الحالة يستخدمون النظارات الطبية ذات العدسات المقعرة لتصحيح رؤيتهم للأشياء.

- **حالة طول النظر:** وتتمثل في صعوبة رؤية الأشياء القريبة لا البعيدة. وفي هذه الحالة تكون كرة العين أقصر من طولها الطبيعي، ويستخدم أصحاب هذه الحالة النظارات الطبية ذات العدسات المحدبة لتصحيح رؤيتهم للأشياء
- **حالة صعوبة تركيز النظر:** وتتمثل في صعوبة رؤية الأشياء بشكل مركز أو واضح. حيث تكون قرنية العين في وضع غير طبيعي لها، فيستخدم أصحاب هذه الحالة النظارات الطبية ذات العدسة الأسطوانية لتصحيح رؤيتهم للأشياء.

6:7 تقويم الافراد من ذوي الإعاقة السمعية:

الأذن أداة السمع وهي جهاز شديد الحساسية يستطيع أن يحس بضغط الهواء الذي تبلغ شدته 3 مليون من الجرام كما أنها تستطيع أن تسمع الأصوات الضعيفة جد التي يحرك ضغط موجاتها غشاء طبلة الأذن مقداراً يقل عن واحد مليون من البوصة

ولسمع أهمية عظيمة في حياة الإنسان فمن طريق السمع نتعلم الكلام ونستطيع التفاهم مع الناس. ونستطيع التعلم والتثقيف ونميز الكثير من أحداث الحياة. ونحدد أماكن الأشياء من حيث بعدها أو قربها دون حاجة للرؤية. وونميز الأصوات فنحتمي أنفسنا من مصادرها إذا كانت ضارة

والمنبه السمعي عبارة عن موجات هوائية (أو ذبذبات صوتية) تصل إلى القوقعة عن طريق الطبلة والعظيمات والسائل اللمضي الموجود في الأذن الداخلية. ويطلق على الشخص الذي يعاني من إعاقة سمعية كلية بالشخص الأصم Deaf Child. وهو ذلك الشخص الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاث الأولى من عمره مما نتج عنه عدم اكتسابه اللغة ويطلق عليه الأصم الأبكم Deaf Mute Child

أما الشخص الذي يعاني من إعاقة جزئية في السمع فيدعى بالشخص لأصم جزئياً Hard of Hearing وهو ذلك الشخص الذي فقد جزءاً من قدرته السمعية وعليه، فإن الشخص الذي يعاني من إعاقة جزئية في السمع، يسمع عند درجة معينة. ويبقى اللغة وفق مستوى معين يتناسب ودرجة إعاقته السمعية

والإعاقة السمعية مستويات متفاوتة من الضعف السمعي تتراوح بين ضعف سمعي بسيط وضعف سمعي شديد جداً. ويعتقد البعض أن الإعاقة السمعية تصيب الكبار

فقط دون الصفار. بينما تثبت الدراسات المستفيضة في هذا المجال أن هناك أنواعاً مختلفة من الإعاقات السمعية تصيب الصفار أيضاً. مما حدا بعدد من الباحثين إلى تسمية هذه الإعاقات بالإعاقة النمائية. أي أن تلك الإعاقات تحدث في مرحلة النمو (الخطيب، 1998). ومن تعريفات الإعاقة السمعية: **التعريف الوظيفي Functional Definition**: الذي يعتمد على مدى تأثير فقدان السمع على إدراك وفهم اللغة المنطوقة فالإعاقة السمعية هنا تعني انحرافاً في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي - اللفظي.

ويشتمل مصطلح الإعاقة السمعية كلا من الصمم Deafness و الضعف السمعي Limited hearing وقد جرت العادة على تصنيف الإعاقة السمعية وفق ثلاثة أبعاد رئيسية هي: العمر الذي حدثت فيه الإعاقة السمعية، وموقع الإصابة، وشدة الإصابة هذا، ويمكن تصنيف الإعاقة السمعية

- بحسب العمر الذي حدثت فيه الإعاقة السمعية إلى: **إعاقة سمعية لما قبل تعلم اللغة: Prelingual Deafness** : وهي تلك الفئة التي فقدت قدرتها السمعية قبل اكتساب اللغة وهي عادة ما تكون قبل سن الثالثة من عمر الطفل وهذه الفئة تتميز بعدم قدرتها على الكلام. لعدم سماعها باللغة. **وإعاقة سمعية لما بعد تعلم اللغة: Post lingual Deafness**: وهي تلك الفئة التي فقدت قدرتها على السمع كلياً أو جزئياً بعد اكتسابها للغة وتتميز بقدرتها على الكلام لأنها سمعت باللغة وتعلمتها

- وبحسب مدى الخسارة السمعية (شدة الإصابة): إلى **إعاقة سمعية بسيطة: Mild Hearing Impaired**: وهي الإعاقة التي تتراوح فيها الخسارة السمعية ما بين 20 - 40 وحدة على مقياس ديسبل (20 - 40 dB Loss) **وإعاقة سمعية متوسطة: Moderately Hearing Impaired**: وهي الإعاقة التي تتراوح فيها الخسارة السمعية على مقياس ديسبل ما بين 40 - 70 وحدة (40 - 70 dB Loss). **وإعاقة سمعية شديدة: Severely Hearing Impaired**: وهي الإعاقة التي تتراوح فيها الخسارة السمعية على مقياس ديسبل ما بين 70 - 90 وحدة (70 - 92 dB Loss) **وإعاقة سمعية شديدة جداً: Profound Hearing Impaired**: وهي

الإعاقة التي تزيد فيها نسبة الخسارة السمعية عن 92 وحدة حسب مقياس ديسيل (92 dB Loss).

وبحسب موقع الإصابة: الى: الإعاقة السمعية التوصيلية Conductive



hearing loss: وهي تشير إلى أي اضطراب في الأذن الخارجية أو الوسطى (الصيوان، قناة الأذن الخارجية، غشاء الطبلة، العظيقات الثلاث) يمنع أو يحد من نقل الموجات أو

الطاقة الصوتية إلى الأذن الداخلية. والأشخاص الذين يعانون من الإعاقة السمعية التوصيلية يتمتعون بقدرة جيدة في تمييز الأصوات العالية نسبياً. وهم يميلون إلى التحدث بصوت منخفض، لأنهم يسمعون بصورة جيدة. (Ruben, 1981). والإعاقة السمعية الحس - عصبية Sensorineural hearing loss: وهي تشير إلى حالات الضعف السمعي الناتجة عن أي اضطراب في الأذن الداخلية. ناتج من خلل في القوقعة Cochlear Impairment أو خلل في الجزء السمعي من العصب القحفي الثامن Retrocochlear Impairment ومن أعراض هذه الإعاقة: اضطراب نغمات الصوت Diaplacucis حيث يكون للنغمة ترددات مختلفة بشكل ملحوظ في كل أذن. وازدياد شدة الصوت بشكل غير طبيعي وغير منسجم مع الزيادة الحقيقية في شدته ويتحدث الشخص بصوت عال مع الآخرين. ويصبح الصوت مشوشاً فلا يصل إلى المراكز السمعية في الدماغ والإعاقة السمعية المختلطة Mixed hearing loss: أي وجود أكثر من إعاقة لدى الشخص الواحد. كأن يعاني من إعاقة توصيلية وإعاقة حس عصبية في نفس الوقت مما يحدث فجوة كبيرة بين التوصيل الهوائي والتوصيل العظمي للموجات الصوتية.

- **الإعاقة السمعية المركزية Central hearing loss** وهي الإعاقة التي تكون ناتجة من اضطراب في الممرات السمعية في جذع الدماغ أو في المراكز السمعية في الدماغ. والأشخاص الذين يصابون بهذه الإعاقة يعانون في الغالب من اضطرابات عصبية خطيرة تطفئ على الضعف السمعي

6: 8 متطلبات تقويم الأفراد من ذوي الإعاقة الجسمية والصحية :



الإعاقات الجسمية والصحية :
مصطلح عام يشمل حالات قد لا يكون بينها علاقة. ولكن لسبب أو لآخر ترتبط فيما بينها بالعرف لا أكثر. حتى أصبحت تدرج ضمن مظلة واحدة. خذ مثلاً بعض الإعاقات الجسمية وتسميها المختلفة: المتعدون، الضعاف صحياً، ذو الإعاقات العظمية، ذوو الإعاقات الحركية، ذوو الاضطرابات العضوية، المعاجزون جسمياً... إلى غير ذلك من التسميات.

ويشير مصطلح العجز الجسمي Physical disability الى البعد القابل لقياس كميًا من الحالة الطبية

لوجود لدى الفرد. بمعنى، انه الوضع الذي يؤثر سلباً في قدرة الفرد على استخدام جسمه. ويرى عدد من الباحثين (Kirk, et al. 1993) الى ان معظم حالات العجز الجسمي هي حالات عجز حركي تنتج من اضطرابات حركية وعظمية. وبالرغم من عدم الاتفاق على تسمية موحدة لمصطلح الإعاقات الجسمية والصحية إلا أن الباحثين قد صنفوا الإعاقات الجسمية والصحية كما يلي:

- **المشكلات العصبية Neurological Impairments**: وتتجم عن إصابات مختلفة في الجهاز العصبي المركزي (الدماغ والنخاع الشوكي) ومن أمثلة ذلك: الشلل الدماغي Cerebral Palsy، والصرع Epilepsy، والاستسقاء

الدماغي Hydrocephalus، وشلل الأطفال Poliomyelitis، و صابات النخاع الشوكي Spinal cord injuries، واصابات العمود الفقري المفتوح Spina bified.

المشكلات العضلية Muscular Impairments والعظمية Skeletal Impairments: وتتجم عن إصابات في العضلات والعظام وتؤثر على قدره الفرد على انحرركة والتقل باستقلالية. وتكون المشكلات عادة في اليدين او الرجلين او في المفاصل والعمود الفقري. ومن أمثلة هذه المشكلات البتر Amputation، الوهن العضلي Myasthenia Gravis، انحسل العضلي Muscular Dystrophy، الروماتزم Rheumatism، هشاشة العظام Osteogenesis، مرض لج - بيرثر Legg - Perthes Disease، انحناءات العمود الفقري Vertebral Column Curvatures.



الأمراض المزمنة: وهي عديدة ومتنوعة والتي من أهم مظاهرها العامة حاجة المريض الى العناية والرعاية الصحية المستمرة. ومن أمثلة هذه الأمراض: اضطرابات القلب Heart Defects، الربو Asthma، الهيموفيليا Hemophilia، التليف الحويصلي Cystic Fibrosis، فقر الدم المنجلي Sickle Cell Anemia.

سكري الأحداث Juvenile Diabetes، شق الحلق والشفة Cleft Lip & Palate.

6: 9 متطلبات تقويم ذوي اضطرابات اللغة:

تعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والنفرد. وهي الوسط الذي ينظم الإنسان تفكيره من خلاله ويعبر عن أفكاره على نحو يفهمه الآخرون ويستوعبونه وباللهة تمكن من التعبير عن حاجاتنا الأساسية وتزود من خلالها بطرق ووسائل من أجل معرفة عالمنا والقيام بوظائفنا كمخلوقات اجتماعية. والإنسان وحده دون غيره من

أعضاء المملكة الحيوانية. هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام إبداعي محدد ليحقق التخطاط مع أبناء جنسه.

ويستمع الناس يوما بعد آخر إلى آلاف الجمل والتراكيب اللغوية عن موضوعات متنوعة وعديدة. ومن مصادر مختلفة ويحاولون فهمها. وحتى يتسنى لهم ذلك فن عليهم اتخاذ سلسلة من القرارات التي تتطلب بدورها معرفة مفصلة وقدرة على إصدار الأحكام. وقد أشار الباحثون إلى أنه يمكن أن ينقسم الفهم إلى مجالين متميزين: الأول. ويطلق عليه عملية الصياغة، ليشير إلى الطريقة التي يصوغ بها المستمعون تفسير الجمل التي يسمعونها. والثاني: يسمى بعملية التوظيف لتعني كيفية توظيف المستمعين. (Lee & Gupta, 1998)

ويمكن تقسيم فهم اللغة إلى ثلاث مراحل هي:

- إدراك الكلام: حيث يتم فحص الخصائص الفيزيائية للإشارات الصوتية ووحدات وميكانيزمات إدراكها. والعوامل التي تؤثر في هذا الإدراك. وتبدأ هذه المرحلة من لحظة نطق المتكلم حتى تستقبل الأذن الكلمات، وتضفي عليها الملامح المميزة لها ككلمات مختلفة.
- فهم التراكيب: تشير الدراسات التي قام بها تشومسكي إلى أن المفاهيم الخاصة ببناء العبارة والتحويلات وغيرها تعتبر محددات فهم اللغة. ولذلك، فإن المقاطع الصماء (عديمة المعنى) أكثر قابلية للتذكر أو الاستدعاء عندما يتم ترتيبها في شكل جملة تحكمها قواعد نحوية، بينما تكون الجمل غير المترابطة أقل تذكرًا. (Lee & Gupta, 1998)
- فهم المعنى: أن الفاية الأساسية للغة هي في توصيل المعنى. ونحن جميعا نتحدث كي نمبر عن معنى أفكارنا. ونستمع لنكتشف معنى ما يقوله الآخرون. وبدون المعنى لن نكون هناك لغة حقيقية. وهذا يتطلب معالجة معنى الكلمات المفردة، والجمل والنصوص، والأحاديث. ويقدم علم الدلالة إسهاما رئيسيا لفهم اللغة.

يصعب على المرء تعريف اضطرابات الكلام. كما هو الحال عند تعريف الشيء غير العددي. فجميعنا الآن أصبحت لديه فكرة عن الشخص غير المادي. وربما كان لدى البعض منا أسس تبني عليها اعتبارنا هذا قنصف شخصا ما على أنه عادي وآخر

نصفه بغير العادي. ويختلف الكلام باختلاف المتكلم. بما يتناسب وبمؤه لحسماني والكلام المعيب أو الناقص هو الذي يكون غير مقبول من النواحي السمعية، والكلامية أو من ناحية صعوبة إخراج. وهو الذي يلاحظه الإنسان عندما يقارنه بالكلام العادي فمثلاً. قد نجد وقفات في كلام شخص ما يرجع سببها إلى وجودها في لحنه الأصلية فتسميها باللكنة الأجنبية. أما إذا كانت وقفات الكلام لدى هذا الشخص ممة بسبب أنه أصم أو ثقيل السمع فإن ذلك يعتبر اضطراباً في الكلام يمكن تحديد اضطرابات الكلام الأساسية بما يلي:

أولاً: اضطرابات النطق Articulation disorders:

اضطرابات النطق أخطاء كلامية تنتج عن أخطاء في حركة الفك والشفة واللسان أو عدم تسلسلها بشكل مناسب بحيث يحدث استبدال أو تشوه أو إضافة أو حذف. ناتجة عن سبب واحد أو أكثر من الأسباب العضوية الواضحة أو حرمان بيئي، أو سلوك طفولي، أو مشكلات انفعالية، أو بطء في النمو ويمكن تحديد اضطرابات النطق بالحالات التالية:

- **الإبدال Substitution:** فقد يبدل الطفل حرفاً بحرف آخر كأن ينطق بصوت التاء بصوت الفاء، أو قد يبدل حرف الراء بحرف اللام. وهذه الحالة هي الأكثر شيوعاً لدى الصغار، ويوصف الأطفال الذين يمانون من هذه الحالة بعدم النطق.
- **الحذف Omission:** وغالباً ما يحذف الأطفال الصوت الأخير في الكلمة بحيث يصبح كلام الطفل غير مفهوم. وقد لا ينطقون بالحروف الساكنة في الكلمة. أو قد يتوقفون آنياً بين الأصوات في المواقع اللفظية.
- **التشوه Distortion:** يحاول الطفل أن يقلد الأصوات لكنه يخفق في ذلك. وينحرف كلامه أو يشوهها. وتكون مخارج الكلمات عنده غير سليمة.
- **الإضافة Addition:** وقد يضيف الطفل أصواتاً غريبة كما هو الحال بالنسبة لكلام الطفل الأصم. فيأخذ هذا الاضطراب النطق أشكالاً متنوعة مثل إضافة أصوات إلى المقاطع اللفظية التي تعتبر الأكثر شيوعاً بين الأطفال.

ثانياً: اضطرابات الطلاقة اللفظية Fluency disorders:

يقصد باضطرابات الطلاقة اللفظية إصدار عدد كبير من الاعتراضات أو المقاطع الكلامية. كالتأتأة مثلاً. ويصحب ذلك سلوك تجنبى. يرافقه تطور في مفهوم الذات يتسم تعامل الشخص مع نفسه بوصفه شخصاً يقتصر إلى الطلاقة الكلامية الطبيعية (Van riper, 1978). وهذه المقاطع تتميز بالتكرار والإعاده، وإطالة الأصوات. والتردد أو التوقف عند الكلام، والأصوات الاعتراضية الخاضعة وهناك اضطرابات كلامية أخرى ترتبط بالطلاقة اللفظية وتعرف باسم سرعة الكلام Cluttering تتميز بسرعة فائقة بحيث لا تكون الكلمات واضحة وتقتصر إلى النظام. وقد يحدث تداخل بين الحروف أو الأصوات أو حتى حذف لبعض الأصوات أو المقاطع اللفظية.

وبالرغم من أن احتمال حدوث الاضطرابات الكلامية عند الأفراد من مستويات عقلية متباينة. إلا أن الظاهرة الأكثر حدوثاً هي وجود هذه المشكلة عند الأفراد الذين يعانون من اضطراب عقلي. وأن انخفاض مستويات الذكاء عند الأفراد تزيد لديهم اضطرابات الكلام. ولا ينطبق هذا القول على الأفراد الذين يعانون من التمتمة. حيث أشارت الدراسات حول هذا المجال. إن الأفراد الذين يتمتعون قد يتمتعون بمستويات ذكاء مرتفعة. وبالرغم من شيوع الاضطرابات الكلامية بين الأفراد الذين يعانون من إعاقات عقلية. إلا أن ضعف العقل ليس سبباً مباشراً لحصول الكلام المضطرب. وأن النتيجة المباشرة لضعف العقل هي في عدم الاستعمال الصحيح للغة. (حمزة، 1979) وأثبتت الدراسات كذلك وجود علاقة بين عمر الفرد ومستوى تطور كلامه.

7: قائمة المراجع:

- ابو غزالة، هيفاء (1985): دليل المرشد الطلابي، عمان: المطبعة التعاونية.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (1998). الموهبة والتفوق والإبداع، العين دار الكتاب الجامعي.
- حسين، طه عبد العظيم (2004): الارشاد النفسي: النظرية، التطبيق، التكنولوجيا عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حمزة، مختار (1979). سيكولوجية ذوي العاهات والمرضى: الأمراض الجسمية والنفسية والجسمية النفسية والأمراض العقلية. جدة: دار المجمع العلمي، 1979
- الخطيب، جمال (1998). مقدمة في الإعاقات الجسمية والصحية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- دونالد مورتنسن وألن شمولر (1979). التوجيه التربوي. ترجمة ابراهيم حافظ وآخرون. القاهرة: دار النهضة العربية.
- رضوان، سامر جميل (2011): الصحة النفسية، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع
- الرفاعي، نعيم (1987): الميادة النفسية والعلاج النفسي (الجزء الأول) مقتضيات المعالجة النفسية، دمشق: المطبعة التعاونية،
- روشكا، الكسندرو (1989). الإبداع العام والخاص. ترجمة: غسان عبد الحي أبو فخر. الكويت: عالم المعرفة، العدد رقم: 144.
- زهران، حامد السلام (2005): التوجيه والارشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب،
- سوين، ريتشارد (1979): علم الأمراض النفسية والعقلية، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبد الغفار، عبد السلام (2007). مقدمة في الصحة النفسية. عمان: دار الفكر: ناشرون وموزعون.
- فهمي، مصطفى (1987). الصحة النفسية والتكيف. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- كيرك وكالفان (1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. ترجمة: زيدان السرطاوي عبد العزيز السرطاوي، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- مرسى، سيد عبد الحميد (1976): **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي** والمنهني: القاهرة: مكتبة الخانجي.
- لشواتي، عبد المجيد (1998). **علم النفس التربوي**، (ط2)، عمان: دار الفرقان.
- Ashrof, S., & Zambone, A.;(1980). **Mainstreaming children with visual impairments**. J. of Research and development in education, 13, 22 – 36.
- Atkinson, R. C. , et al;(2005). **Introduction to Psychology** Harcourt Brace Jovanovich, INC.
- Ausubel, D.;(1978). **Educational psychology: A Cognitive view**. New York: Holt Rineheart and wiston.
- Bakal, D. A.;(1999). **Psychology and medicine: Psychobiological dimensions of health and sickness**. UK: Tavistock publishers.
- Bowley, A. H., Gardner, L.;(1969). **The Young Handicapped child: Educational Guidance for the young cerebral palsied, Deaf, Blind and Autistic child**.
- Brannon, L., & Feist., J.; (2004). **Health psychology: An introduction to behavior and health**. Australia: Thomson. Wadsworth.
- Bruner, J. S.(1996). **A study of Thinking**, Chapman & Hall , London.
- Carson, C. C., et al.;(2000) **Abnormal Psychology and Modern Life.**, Boston: Allyn and Bacon.
- Clark, B.;(1992). **Growing up giftedness** (4th ed). New York: Macmillan publishing company, 1992.

- Corey, G.:(2011) **Case Approach to Counseling and Psychotherapy**. Monterey: California: Brooks/Cole Publishing Company..
- Corey, M., S.& Corey, G.,; (2009). **Groups process and practice**. California: Brook/Cole publishing company.
- Davison, G. C., & Neale, J. M.:(2004). **Abnormal psychology**. New Jersey: John Wiley & Sons, INC.
- Dodwell, P. C.:(2003). **Causes of behavior and explanation in psychology**. J. of mind, N. 5, PP: 1 - 15.
- Ehlers, et al.:(1993). **An introduction to mental retarded: A programmed text**. Ohio: Charles, E. , Merill Publishing company. Colobus.
- Fishbein, M. (Ed). ; (2001). **Reading in attitude theory and measurement**. New York: John wiley and sons, Inc.
- Ford & Urban (1998). **Systems of psychotherapy**. New York: John Wiley & sons.
- Gallaher, J.; (2005). **Teaching the gifted child** (3rd cd). Boston: Allyn & Bacon.
- Ghiselin, B. ; (1995). **The creative process**. New York: Monitor.
- Guilford, J. P.; (1959). **Traits of creativity**. In Anderson, H. H., (Ed). **Creativity and its cultivation** (PP: 142 - 161). New York: Harper.
- Hallahan, D. P., et al. :(1996). **Introduction to learning disabilities**. Boston: Allyn and Bacon.
- Halonen J. S., & Santrock, J. W.(2006); **Psychology: Contexts of behavior**. Madison: Brown & Benchmark Publishers.

- Haring, N. G., & Bateman, B.:(2003). **Teaching the learning disabled child**. Prentice - Hall, Englewood cliffs New Jersey,
- Heward, W. L., & Orlansky, M. D.:(2002). **Exceptional children: An introductory survey of special education..** New York: Maxwell Macmillan international.
- Holms, D.:(2006). **Abnormal psychology**. New York: Harper Collins publishers, Inc.
- Ivey, A. E., et al.:(2007) **Counseling and Psychotherapy: Integrating Skills, Theory, and Practice**. New York: Prentice - Hall International Editions.
- Jenks, F. L.; (1972). **Toward the creative teaching of culture American foreign**. Language teacher. 2, 3, 12-14, 42, Feb.
- Kirk, S. et al. :(1993). **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A.:(1987). **The learning - disabled preschool child**. J. of Exceptional children, 19(2). 78 - 80.
- Lee, V., & Gupta, P.D.:(1998). **Children's cognitive and language development**. Oxford, UK: Blackwell publishers ltd.
- Lowenfeld, V., & Britain, W. L.:(2005). **Creative and mental growth**. (6th ed). New York: Macmillan publishing co. Inc.
- Macmillan, D. L.:(2007). **Mental retardation in school and society**. Boston: Little brown and company.
- Marland, S. P., Jr.; (1982).**The Nonpublic school: A Public service**. NASSP Bulletin. V66, n452, p: 1-3. Mar.
- Mercer, J.:(1973). **Labeling the mentally retarded**. Berkely: University of California press.

- Nairine, J. S.; (2003). **Psychology: The adaptive mind**. Australia: Thomson, Wadsworth.
- Nelson-Jones, R.; (2004). **Theory and practice of counseling and therapy**. London: Sage publications.
- Nordbery, B.:(1990). **Guidance a systematic introduction**. New York: Random house,
- Papalia, D., & Olds, S.W.:(2006). **A Child's world**.New York, McGraw – Hill, INC.
- Polloway, E. A., et al.:(1997). **Mental retardation and learning disabilities: Conceptual and applied issues**. Journal of learning disabilities. V30, n3, p: 297 - 308, 345. May - June.
- Rathus, S. A.:(2002) **Psychology in the new millennium**. Fort Worth: Hartcourt college publishers.
- Renzulli, J. S.:(1979). **What makes giftedness? A Reexamination of the definition of the gifted and talented**. Ventura, CA: Ventura county superintendent of schools office,
- Reynolds, M. C., & Birch, J. W.:(1977). **Teaching exceptional children in all America's schools**. Renton, VA: The council for exceptional children.
- Ringness, T. A.:(1961). **Self-concept of children of low. Average and high intelligence**. J. of mental deficiency. 65, PP: 453 - 461.
- Rubin, R. J.:(1981). **The otolargingological evaluation of the hearing impaired child**. In: Keith, R. (Ed). **Augiology for the physician**. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Sartain, A.:(1997). **Understanding human behavior**. Harper & Row. Prentice - Hall. Englewood Cliffs, N. Y.

- Shertzer, B. & Stone, Sh.:(1998) **Fundamentals of Counseling**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sternberg R. J.:(2004). **Psychology**. New York: Wadsworth. Thomson learning.
- Sternberg, R. J.; (1985). **Beyond IQA diuretic theory of human intelligencce**. England. Cambridge: Cambridge university press.
- Sternberg, R. J.:(1993). **The nature of creativity**. England, Cambridge: Cambridge university press.
- Sue, D., et al;(2002). **Understanding abnormal behavior**. (5th ed). Boston: Houghton Mifflin company.
- Tannenbaum, A. J.:(2007). **Gifted children: Psychological and educational perspectives**. New York: Macmillan.
- Telford, C. W., & Swarey, J. M.:(1999). **The exceptional individual - psychological and educational aspects**. Prentice - Hall. Englewood Cliffs, N. Y.
- Thompson, Ch. L., Rudolph,L. B., and Flender,D.:(2006) **Counseling children..** Astralia: Thomson: Brooks/ Coole.
- Torrance, E. P., & Mayers, R. F.; (1970). **Creative learning and teaching**. New York: Dodd - Mead.
- Van riper, C.; (1978). **Speech correction: Principles and methods**. NJ: Englewood cliffs, Prentice - Hall
- Waechter, E. H.:(1970). **The Birth an exceptional child**. J. of Mental health digest. Vol.: 2. No: 12, PP: 9 - 12. Dec
- Wallace, D. B., & Gruber, H. E.:(1989). **Creative people at work**. (Ed). New York: Oxford university press.
- **Webster's, Dictionary**,(1995). NY: Random House.

الوحدة الثانية

القياس،
النقويم، الاختبار،
والاهداف التربوية



2

الاهداف التربوية

الوحدة الثانية

القياس، التقويم، الاختبار، والاهداف التربوية

1 : المقدمة :

1 : 1 تمهيد

عزيزي الدارس: أهلا بك في الوحدة الثانية من هذا الكتاب والذي تجد فيه تعريفاً للقياس والتقويم والاختبارات والعلاقة بينها. ودور الاهداف التربوية في العملية الارشادية ومعاييرها وتصنيفاتها.

2 : 1 اهداف الوحدة :

عزيزي الدارس: يتوقع منك بعد الانتهاء من دراسة مادة هذه الوحدة ان تصبح قادرا على ان:

1. تعرف القياس
2. تذكر خصائص القياس
3. تحدد انواع القياس
4. توضح انواع المقاييس
5. تبين اغراض القياس
6. تصف التطور التاريخي لحركة القياس
7. تعرف التقويم
8. تحدد خصائص التقويم
9. تذكر انواع التقويم
10. تعرف الاختبار
11. تصنف الاختبارات
12. تبين العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم:

13. توضيح أهمية القياس والتقويم في خدمة المرشد:
14. توضيح أهمية القياس والتقويم في خدمة المسترشد
15. يبين الحاجة الى تقويم قاعلية الاختبار
16. يعرف الصدق
17. يحدد العوامل المؤثرة في صدق الاختبار
18. يوضح انواع الصدق
19. يصف طريقة تحسين صدق الاختبار
20. يعرف الثبات
21. يذكر طرق استخراج ثبات الاختبار
22. يوضح العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار
23. يبين دور الأهداف التربوية في الارشاد
24. توضح دور الاهداف التربوية في العملية الارشادية
25. تحدد معايير صياغة الاهداف التربوية
26. تبين مصادر اشتقاق الاهداف التربوية
27. تصنف الاهداف التربوية
28. تذكر مقترحات استخدام الاهداف التربوية في الارشاد

2: القياس وأهميته:

2: 1 مفهوم القياس:

القياس لغة من قاس بمعنى قدر. والقياس بمعناه العلمي مهمة تحديد أو تعيين أرقام للأشياء بحسب قوانين. ولما كان القياس مهمة تحديد أو تعيين أرقام للأشياء بحسب قوانين فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار إلى ان القياس عملية: تتطلب سلسلة من النشاطات والعمليات الفرعية. كما يتطلب تعيين أرقام: فلا قياس بدون أرقام وعبارات. نقول مثلاً أن سامر ذكي جداً. وأن سامر يمتلك درجة عالية من دافعية التحصيل. ليست موهلة لأن تكون أمثلة على القياس. ولكن عندما نقول أن ذكاء سامر هو 138 ودرجة دافعية تحصيل سامر هو انحراف معياري درجتين معياريتين فوق المعدل. وربتته المثنية في مادة الفيزياء في صفه هي 95 ٪ هي أمثلة منطقية على القياس. وفي عمل

القياس يعين أو يحدد الرقم لشيء أو مجموعة من الأشياء: وهنا نعني " تحديد الرقم بشيء " الأشخاص، الحوادث، والكلمات: طفل، تلميذ، طاولة، شجرة، غراب، حمل، سحابة... جميعها أشياء. ومع أن الرقم سيرتبط بالشيء فإنه سيمثل الخاصية أو السمة التي يريد أن نقيسها. كما تحدد الأشياء بالأرقام ويقا على مقدار الخاصية موضوع الاهتمام التي نريد قياسها في الشيء: فالأرقام لا تعطي معنى إذا لم تعين بموجب طريقة مناسبة. وعندما نقيم تحصيل تلميذ في الصف الرابع الابتدائي مثلاً، ونقيس تحصيل تلميذ آخر بنفس الصف بطريقة مختلفة. فإن القياس هنا لا يعطي معنى وسيكون جهدنا ضائعاً. وحتى يكون للأرقام معنى ودلالة، لا بد أن ترتبط بالأشياء بحسب طريقة مقننة أي مجموعة من القوانين.

وقد عرف جلفورد Guilfoed القياس بأنه وصف البيانات المتعلقة بخصائص الأشياء باستخدام الأعداد أو الجوانب الكمية في وصف سمات خصائص الأفراد وعرفه سميت وآدمز (Carey, 2001) بأنه الجمع المنظم للمعلومات بترتيب معين وهذا يتضمن عملية جمع وتنظيم المعلومات وناتج هذه العملية. وأشار علام (2006) إلى أنه يمكن الاستفادة من القياس الكمي في تحقيق ما يلي:

- مرونة الوصف بحيث تمكنا من التمييز بين الأفراد ووصف الفروق الفردية
- تفسير عملية التفسير بحيث لا يقتصر على تحديد ووصف الفروق الفردية وإنما يمكننا من ترتيب الأفراد بالنسبة للمتغير موضع القياس.
- تحديد أنماط السلوك بحيث تمكنا من تحديد وقياس الفروق الفردية في أنماط سلوكية مختلفة
- اختزال البيانات بحيث يسمح باستخدام أساليب رياضية وإحصائية تلخص كميات كبيرة من البيانات.

2:2 خصائص القياس

تبرز الفروق بين القياس الطبيعي والقياس النفسي والتربوي من الفروق الأساسية في طبيعة الخصائص الطبيعية والنفسية. فلعلك تلاحظ أن الخصائص الطبيعية كالطول والوزن والمساحة هي حقائق عادية يمكن ملاحظتها بالحواس مباشرة أما الخصائص النفسية والتربوية فهي مفاهيم مجردة لا يمكن إدراكها مباشرة بالحواس، ولكننا نتعرف إليها من خلال ما يدل عليها من سلوكيات.

فالقياس الطبيعي مباشر مقابل القياس النفسي والتربوي غير المباشر: ويمكن ملاحظة الخواص الطبيعية غير الحواس مباشرة، فأنت تقيس الوزن أو الطول مباشرة وبطرق لا تشك في مدى صحة نتائجها، بيد أنه في القياس النفسي والتربوي قد تختلف هذه الصورة، فنجد أن الخواص النفسية والتربوية كالذكاء والاتجاهات والسمات والتحصيـل ككل هذه سمات وخصائص أقرب إلى التجريد منها إلى المحسوس. وهي سمات لا يمكن لنا أن نلاحظها مباشرة، فلا نستطيع رؤيتها مثلا أو سماعها أو مسها مباشرة. ولكن يمكن لنا أن نستدل عليها من خلال السلوك الظاهري لها.

والقياس الطبيعي مطلق مقابل القياس النفسي والتربوي النسبي: فعندما نقول أن طول أحمد 180 سم، فإن كلاً منا يمكن له أن يعي معنى هذا الطول دون إجراء مقارنة أو الرجوع إلى معيار معين وهو ما يشير إلى أن القياس الطبيعي مطلق في خصائصه. ولكن الحال يختلف في القياس النفسي والتربوي عما هو عليه في القياس الطبيعي. فعندما نقول أن علامة أحمد في امتحان الرياضيات كانت 60، فإن هذا لا يعني شيئا لأي منا ما لم نعرف على متوسط علامات صفه في الأقل، فإذا علمنا أن متوسط علامات صفه كان 50 فإن هذا يكسبها معنى. وإذا علمنا أن 30٪ من العلامات تقع فوقها فإن هذا يكسبها معنى آخر... ولذا فإن هذه المعاني وغيرها لم يكن بمقدورنا إدراكها ما لم نربط العلامة أو نقارنها بعلامات المجموعة التي تنتمي إليها. إذ أن العلامة بمفردها لا يمكن لها أن تعطي معنى أو تشير إلى دلالة. وهذا ما يشير إلى أن القياس النفسي والتربوي نسبي في طبيعته (Mehrens & Lehmann, 1998).

2؛ 3 أنواع القياس:

هناك نوعان للقياس هما:

أولا: القياس المباشر

هو أن تقيس الصفة أو الخاصية نفسها دون أن تضطر إلى قياس الآثار الناجمة عنها من أجل التعرف عليها. وعلى سبيل المثال. فأنك تقوم بقياس طول بناء بواسطة المتر، أو الذراع أو الياردة... الخ. وتقيس طول إنسان بواسطة المتر أو الذراع أو الياردة أيضا. وتقيس وزن حيوان بواسطة الكيلو غرام، الغرام، الرطل... الخ.

ثانياً: القياس غير المباشر:

وانت هنا لا تستطيع قياس الصفة أو الخاصية بطريقة مباشرة وإنما تقيس الآثار المترتبة عليها من أجل الوصول الى كمية انصفة أو الخاصية المقاسة. فإذا رغبت في قياس ذكاء الطفل أحمد وهو في الصف الرابع الابتدائي. فانك تقوم بتصميم اختبار خاص بالذكاء، وتحربه على هذا الطفل أو أنك تستخدم اختباراً مقبلاً في الذكاء. ثم تستدل من خلال نتائج تطبيق الاختبار أن ذكاء أحمد هو 110 درجات مثلاً.

2، 4 أنواع المقاييس:

وللقياس النفسي والتربوي أنواع ومستويات متعددة تختلف عن بعضها البعض من حيث نظام القياس أو أسلوبه ودقته وفيما يلي الأنواع المختلفة لهذه المقاييس:

أولاً: المقياس الاسمي:

يعتبر هذا النوع من أبسط المقاييس حيث يعتمد على تصنيف موضوع لقياسات إلى فئات تبعاً لاشتراكها في خاصية واحدة. أو نفرص تحديد هويتها. مثال ذلك: تصنيف الطلبة إلى: ناجح، راسب، أو انتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي. وكان تبدأ أرقام التلفونيات في منطقة معينة بالرقم (4) فتقول مثلاً. 4781836، 4778.39 وهكذا.

ومن الممكن أن تكون التصنيفات حسب الفئات أو المسميات. كأن تقول مثلاً: فئت الدخل، ولون العينين، أو مكان الإقامة. وهكذا. كما يمكن استعمال الإحصاءات البسيطة مع البيانات الاسمية. فعلى سبيل المثال: تستعمل الإعداد والنسب لنوية للمفردات في كل فئة. كأن تقول مثلاً: كانت نسب أعداد الطلبة في مدرسة أم سلمة كما يلي:

- الصف الأول الإعدادي: 45 %
- الصف الثاني الإعدادي: 32 %
- الصف الثالث الإعدادي: 32 %

ثانياً: المقياس الرتبي:

يشيع استخدام هذا النوع من المقاييس في ميادين علم النفس والتربية. خاصة عند تعدد القياس الموضوعي كما في التربية البدنية والموسيقية والخط والفناء. أو عند دراسة

المواقف والميول والاتجاهات. وفي هذا فإننا المقياس نعطي رتبا لأن تحديد الحكم أو المقدار أي مدى الجودة بناء على أسس موضوعية دقيقة أمر متعذر. وهذا المقياس لا يستطيع أن يعطينا قيمة رقمية محددة تدل على ما يمتاز به شخص أو شيء أو الأشياء التي تخضع للمقياس. فهو يرتب الناس أو الأشياء تصاعديا أو تنازليا على سلم متدرج فيكون (س) مثلا هو الأول و(ص) هو الثاني و(ع) هو الثالث. وهكذا لكن قيمة هذه الأرقام هو في ترتيبها وليس في الكم الذي تحويه. فإذا كان (س) هو الأول في صفه الدراسي وكان معدل علاماته الفصلي 98 ٪ بينما كان معدل علامات الثاني في صفه الدراسي وهو (ص) 94 ٪ فإن (ع) لا يكون معدله بالضرورة 94 ٪ بل إن هناك احتمال أن يكون معدله أقل ولو بشيء بسيط من معدل (ص). بمعنى أن الوحدات في مقاييس الرتب لا تكون متساوية في الحقيقة. ولو بدت من حيث الأرقام الدالة عليها وكأنها متساوية.

ونظرا لأن وحدات مقياس الرتب متساوية ظاهريا وغير متساوية فعليا إذ أن الفروق المتساوية في الرتب لا تدل على فروق متساوية في العلامات الخام. فإننا لا نستطيع جمعها أو طرحها أو قسمتها أو ضربها أو استخراج متوسطها وانحرافها المعياري. ومع ذلك فإننا نستطيع استخراج الوسيط إذ أنه يتوقف على التوزيع التكراري وليس على العلامات. كما يمكن أن نحول الرتب إلى رتب مثنية أو أن نستخرج لها معامل ارتباط الرتب.

ثالثا: مقياس المسافة:

يعتبر هذا المقياس أكثر من المقاييس السابقين دقة. فهو يتمتع بوحدة متساوية يمكننا من تحديد ما إذا كان شيء يساوي شيئا آخر. أو أنه أكبر أو أصغر منه. ومدى الكبر أو الصغر. بمعنى كم يزيد أو ينقص في السمة المقاسة. ومن الأمثلة على هذا المقياس مقاييس الحرارة المثوية والفهرنهايتية. إلا أنه ينقص هذا المقياس وجود الصفر الحقيقي أو المطلق. كالصفر الرياضي الذي يدل على عدد من المقاييس هنا هو صفر اعتباطي أو نسبي كما في استخدام المعلمين للصفر عندما يربون أن يبيتوا التلاميذ الذين يحصلون على صفر في مادة ما أنهم لا يمتلكون أية معلومات بها إلا أنه منطقيا يعرف التلميذ شيئا من تلك المادة. وهذا الشيء لم يتم قياسه بالامتحان. أما في المقياس النفسي التربوي فقد جرت العادة على أن نتخذ الوسط الحسابي لتوزيع العلامات نقطة أصل أو استناد. ومن ثم نرسم إليه بصفر ثم

نطرح منه كمية ثابتة تساويه ثم نحدد بعد العلامات عنه بمقدار ريلاتها أو نقصانها عنه. أي ان علامة التلميذ تصبح مساوية لانحرافها عن المتوسط. فإذا كان متوسط امتحان ما (6) وكانت علامات بعض التلاميذ تساوي: 75، 65، 48، فإنها تصبح 15، 5، - 12. أي أننا قسنا علامة التلميذ بمتوسط العلامات وعادة نقيس بعد العلامة عن المتوسط بوحدة الانحراف المعياري. فان كان هذا يساوي خمس علامات وقسمنا عليه الانحرافات السابقة فان العلامات تصبح: 3، 1، - 2، 4 والإشارة الصالبة تعني ان العلامة تحت الوسط بمقدار يساوي 2، 4 وحدة معيارية.

رابعاً: مقياس النسبة:

يمتاز هذا النوع من المقاييس بأن له وحدات متساوية وصفرها مطلقاً كمقاييس الطول والوزن والحجم فكل منها له صفر ووحدات متساوية ويواسطتها نستطيع أن نقول أن طول نقطة ما صفر وان طول غرفة يساوي 3 أمتار وطول غرفة ثانية 7 أمتار. وهكذا. وهذا النوع من المقاييس يستعمل على نطاق واسع في ميدان العلوم بينما يندر استعماله في مجال العلوم التربوية والنفسية.

هذا ويمكن توضيح الفرق بين أنواع المقاييس وخصائصها بالجدول رقم (2 - 1)

المقاييس	الخاصية	العملية التجريبية الأساسية المؤدية إليه	المعالجة الإحصائية
الاسمي	المساواة	التصنيف إلى فئات بحيث عد الحالات في الفئة: المنوال، يتساوى أفراد الفئة في صفة ما بالوسيط ذكر، أنثى، ناجح، راسب	
الترتيبي	التساوي الترتيب	تحديد أكبر من، أصغر من، الوسيط، المثنيات، معامل ارتباط أكثر، أقل، لخال فكمية الترتيب الزيادة دون تحديد كميتها	
المسافة أو الفئوي	التساوي الترتيب وحدات متساوية	تدريج المقياس بحيث جميع العمليات الحسابية عدا وحدات متساوية وتتساوى وحداته لتبين الزيادة القسمة: المتوسط، الانحراف وكميتها: مثل: مقياس المعيارى، معامل ارتباط بيرسون، الحرارة.	اختبارات الدلالة (ن) (ف)
النسبي	التساوي الترتيب وحدات متساوية صفر حقيقي	تحديد صفر حقيقي مثل: جميع العمليات الحسابية مسموحة طول نقطة هندسية، تحديد والمعالجات الإحصائية المختلفة تساوى النسب	ممكنة

2: 5 أغراض القياس النفسي والتربوي؛

تتمثل أغراض القياس النفسي والتربوي بما يلي:

- **المسح:** ونعني به حصر الإمكانيات النفسية لمجموعات الأفراد في مراحل عمرية مختلفة من أجل التخطيط لبرامج تدريبية وتعليمية وعلاجية بعد تشخيص الحالات المتوفرة لديهم.
- **التقبُّل:** فنحن نقيس ونقيم الفرد والجماعة في وظيفة معينة في وقت معين من أجل معرفة حال الفرد والمستوى المتوقع الذي يمكن أن يصل إليه في نفس الوظيفة التي تم قياسها.
- **التشخيص:** ونحن نستخدم الاختبارات النفسية و التربوية في تحديد نواحي النقص وتبيان نقاط الضعف والقوة في قدرات الفرد وإمكاناته واستعداداته بحيث نهتم بمعرفة الجوانب التي يعاني منها الفرد أو تشخيصية تقوم على تحليل نموذج القدرات والاستعدادات وتحليل الجوانب المزاجية والانفعالية وتحليل تشتت الاستجابات
- **العلاج:** وبعد تكوين صورة واضحة عن قدرات الفرد وإمكاناته واستعداداته بعد القيام بعمليات المسح والتشخيص. نقوم بعمليات العلاج وإعادة التعليم والتكيف التي تحقق مستويات أفضل لتوافق الفرد مع نفسه وبيئته.

3: التقويم وأهميته؛

يختلف الأفراد فيما بينهم من ناحية تكوينهم الجسمي والنفسي. والتقويم عملية لازمة وضرورية لأي عمل أو جهد نتيجة لتغاير الأفراد أو عدم تجانسهم في جميع المجالات التي تؤثر على تفكيرهم مع أنفسهم ومع البيئة. وإن عملية التقويم ضرورية لجميع الأفراد. ويجب أن تكون متواصلة وشاملة لكي تؤدي وظيفتها على أكمل وجه في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. فما هو التقويم ؟ وماذا نعني عندما نقول أن التقويم يجب أن يكون عملاً متواصلاً ؟ وما الفرق بين القياس والتقويم ؟

3: 1 مفهوم التقويم :

عرف بلوم (Bloom, 1971) التقويم على أنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار ، الأعمال، الحلول، الطرق، المواد الخ. وأنه يتضمن استخدام المحككات Criteria المستويات Standard والمعايير Norms لتقدير مدى كفاية الأشياء ودفعتها وفعاليتها. وعرف تورندايك وهيغن (Thorndike & Hagen, 1961) التقويم بأنه وصف شيء ما تم الحكم على قبول أو ملامة ما وصف. وأشار اليه داووني (Downie, 1997) بأنه عطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات وضعت أو حددت سلفا. وعرفه غروبلاند (Gronlund, 1996) بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ. وعرفه رجان (Carey, 2001) تحديد قيمة الشيء أو المعنى أو العمل أو أي وجه من أوجه النشاط، وذلك بالنسبة لهدف معين معلوم ويحدد من قبل. وعرف هاملتون التقويم على أنه: العملية أو العمليات التي نستخدمها لوزن المزايا النسبية لتلك البدل لل تربوية التي تعتبر في وقت من الاوقات واقعة في مجال التطبيق. وأشار تايلر الى التقويم على انه عملية تقرير مدى تحقيق الاهداف التربوية في البرنامج. اما ساندروز فينظر الى التقويم باعتباره عملية تقرير قيمة او جدوى عملية او ناتج ما. ويرى كوفرت في التقويم سلسلة من المقاييس المتعلقة ببرنامج ما لأغراض الوصف والمقارنة والتحليل والفهم والتوضيح. وتحدث جرونلاند عن التقويم على انه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الاهداف وانها تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالاضافة الى الحكم على القيمة. وأشار ستانلي الى التقويم بأنه عمليات تلخيصية او وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة لشيء دورا كبيرا. وعرف جوتمان التقويم على انه الحصول على معلومات دورية عن عمليات ونتائج "مردود" أي برنامج تدريبي (Mehrens & Lehmann, 1998).

ومن استعراض التعريفات السابقة فإنه يمكن تعريف التقويم على انه "عملية إعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات".

ومن هذا التعريف: يلاحظ أن التقويم: ليس غاية في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية. وبالتالي: فإن الهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل وليس عملا غير مترابط، "منفصل" أو حدثا أو نتاجا منتهيا، بل هو عملية متتامة يمكن تريبها في ثلاث مراحل رئيسية هي:

- **مرحلة التخطيط:** وتعني بها تخطيط وتصنيف المعلومات ذات الصلة بموضوع التقويم. بمعنى تحديد نوع المعلومات ذات العلاقة بوضوح من أجل صيغ القرار المطلوب. وهذا يتطلب وصفا واضحا للعوامل أو المتغيرات والسمات المراد قياسها ونوع المعلومات التي تدعو الحاجة إليها.
- **مرحلة الحصول على المعلومات:** وتعني بها الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات التي تم أخذ قرار بشأنها في المرحلة الأولى. فإجراءات الاختبارات والاستبيانات وأدوات القياس الأخرى التي استخدمت بهدف جمع البيانات يجب أن تسير بأقصى درجة من الدقة والضبط والموضوعية للحصول على المعلومات من مصادرها الرئيسية.
- **مرحلة توفير المعلومات لاتخاذ الأحكام:** وفي هذه المرحلة يتم تحليل ووصف البيانات المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها ويزود بها صانعو القرار بلمحة واضحة ومفهومة لينتهي بذلك دور القائمين بالتقويم.

3: 2 خصائص التقويم:

يتميز التقويم بعدة خصائص من أبرزها:

- ان عملية التقويم عملية مباشرة في طبيعتها بقيم المهام المعرفية والفكرية complex cognitive tasks كما هي في واقع الحياة او يحاكيها Simulation كما هي في الواقع. وكذلك ففي تقويم اداء العمل الارشادي فعملية التقويم عملية مباشرة يقيم السلوك الناتج من العملية الارشادية كما هو في واقع الحال.
- ويركز التقويم على العملية والناتج Process and Product وليس على الناتج فقط. كمان ان تقييم الاداء يتطلب استخدام المسترشد لمهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب وحل المشكلات والنقد والتقويم. وما يرتبط به من اصدار الاحكام.
- ويتميز التقويم بالتكامل والفهم من جهة والتطبيق من جهة أخرى
- ودور المسترشد في التقويم دور ايجابي وفاعل حيث يقوم المتعلم بعملية البحث عن المعلومات من عدة مصادر ويحللها وينقدّها ويضعها في اطار تركيبي جديد، ولا يأخذها كأمر مسلم به

• عملية التقويم عملية مستمرة: فالتقويم ليس شيئاً يأتي بعد عملية الارشاد وبعد أن تكون العملية قد انتهت فتتوقف لإجراء عملية التقويم لأن عملية التقويم عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم تسير جنباً إلى جنب مع أجزاء المنهج التربوي كجزء لا يتجزأ منه. ومن كل نشاط يقوم به التلميذ ويشترك فيه.

• وعملية التقويم عملية تعاونية Cooperative evaluation: ذلك أن التقويم المصاحب للمنهج الحديث لم يعد قاصراً على فرد واحد بعينه. وإنما يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية الارشادية سواء كانوا من المرشدين التربويين - موضوع التقويم - ورجال التربية والمدرسة والمشرقيين التربويين والمعلمين أو المسترشدين أنفسهم وأولياء الأمور ومن لهم اهتمام بأمور الارشاد النفسي والتربوي من أبناء المجتمع والبيئة المحلية: فالمسترشد / الطالب له دور في عملية التقويم. وذلك في مساعدة مرشديه ومعلميه على ممارسته للتقويم الذاتي Self evaluation بهدف تنمية الرغبة في القدرة على التقويم الذاتي وتقويم التقدم بحيث يصبح أكثر استقلالاً في تقدير ما حققه من تقدم، وما يواجهه من مشكلات. وما حصله من نمو. ومن خلال مشاركته اليومية في العملية التربوية بوجه عام، وللمرشد / المدرس دور في عملية التقويم في قياس مدى تقدم التلميذ عن طريق الاختبارات التي يجريها على طلبته أو مسترشديه. وعن طريق ملاحظاته التي يسجلها عن طلبته / مسترشديه بحيث يتمكن من الوقوف على مدى نموهم كأفراد وكمجموعة. ومن خلال هذه الاختبارات والملاحظات. يمكنه من تداول الأمر معهم. وتشخيص المشكلات التي تواجههم وتحديد مواطن الضعف والقوة في المنهج وفي حياتهم. والموضوعات التي تحتاج الى تعديل أو حذف أو تلك التي تثير اهتمام طلبته / ومسترشديه أكثر من غيرها وتعال بالتالي اهتماماً أكبر من قبل المدرس / المرشد. وللمدرسة دور في عملية التقويم باعتباره قائداً تربوياً ومقرراً مقيماً يعمل على تطوير البرامج التربوية في مدرسته ويضع القواعد التي ينبغي أن يسير العمل على أساسها والتي تتضمن النواحي الإدارية. ورفع مستوى العملية التربوية في مدرسته، والحياة الاجتماعية في المدرسة.

وللمشرف التربوي دور في عملية التقويم: فلم يعد مفهوم الإشراف التربوي قاصراً على التفتيش على المعلم وقياس مدى كفايته في العمل. وإنما أصبح يهدف إلى النهوض بشتى الوسائل بالعملية التعليمية / التعلمية وذلك عن طريق مساعدة المعلم وتهيئة الوسائل التي تيسر له النجاح في تحقيق رسالته ودراسة العوامل المختلفة التي تسهل عملية التعلم، وللآباء دور في عملية التقويم: ولابد من مشاركة الآباء للمدرسة في توجيه الأبناء وبالتالي المشاركة في تقويم النتائج والآثار التي ترتبت على تنفيذ برنامج ما، ولآباء باعتبارهم مشرفين على سلوك أبنائهم خارج المدرسة فإنه يمكنهم تبيين نمو هذا السلوك أكثر مما تفعل المدرسة. وبالتالي: لابد من أن تعنى المدرسة بآراء أولياء الأمور فيما تقدمه من خبرات تعليمية. وذلك عن طريق الاتصال بهم اتصالاً وثيقاً وكتابة التقارير إليهم. واعطاء كل المعلومات اللازمة عن الأبناء. حتى يسهل توجيههم وارشادهم. ولاشك بأن حركة مجالس الآباء والمعلمين تعتبر وسيلة جيدة لتوثيق الصلة بين الآباء والمعلمين من أجل مساعدة المدرسة للوصول إلى أهدافها في تحقيق العملية التربوية الناجحة.

- وعملية التقويم عملية شاملة: فهي لا تتناول جانباً واحداً من جوانب التلميذ، بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي والجسمي والعقلي والاجتماعي... الخ. وهي تمتد لتشمل دراسة العوامل التي تؤدي إلى ضعف هذا النمو في جانب ما. والبحث عن أفضل الحلول الممكنة للتخلص من عوامل هذا الضعف. وبالتالي: يستمر التقويم ليلازم العملية التعليمية / التعلمية وينتقل التقويم من التشخيص إلى وصف العلاج.
- والتقويم ليس هدفاً في حد ذاته وإنما وسيلة لتحسين المنهج التربوي. ولنتائج التي يمكن أن يسفر عنها التقويم يجب أن تستخدم في تحسين العملية التعليمية / التعلمية. وتحسين المنهج التربوي وتطويره لتخدم الغرض الذي وجد من أجله. وذلك بتغيير الكتب المقررة أو حذف بعض موضوعاتها أو إضافة موضوعات جديدة.. الخ.

- ويعتمد التقويم مصداقيته Credibility وصدقه Validity من طبيعة الاداء الاصيل Authenic المهمة التي ينفذها المسترشد وارتباطها بواقع الحياة اليومية له.
- ويعتمد التقويم على التقدير الكيفي Qualitative وبناء على سلالمة تقدير Rating scales وصفية للاداء.
- ويقود التقويم المسترشد الى تطبيقه في مواقف حياتية أخرى مشابهة و مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف التي طبق عليها اداءه وحتى يؤدي التقويم النفسي والتربوي لوظائف على أفضل وجه ممكن فإنه يجب ان تتوافر فيه الخصائص التالية (Carey, 2001):
- يجب أن يكون التقويم هادفاً: يبدأ بأغراض واضحة محددة. وبدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقاً لكل عمل تربوي يكون التقويم عشوائياً ولا يساعد على إصدار أحكام سليمة واتخاذ الحلول المناسبة.
- يجب أن يكون التقويم شاملاً: يتناول العملية التعليمية / التنموية بجميع مكوناتها وأبعادها. بحيث يتضمن جميع الأهداف المنشودة. وجميع نواحي النمو الجسمية أو العقلية أو النفسية أو الاجتماعية، أو الروحية. وكذلك جميع مكونات المنهج. وجميع ما يؤثر في العملية التعليمية / التنموية سواء كان ذلك في: الأهداف، الخطط، المناهج، التلاميذ، المعلمون، الإداريون، المباني والمرافق، والوسائل والمعدات. والظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتأثيره.
- يجب أن يكون التقويم مستمراً: يلزم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها. بل انه يبدأ قبلها حتى يكون عوناً على تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع التلاميذ وواقع الظروف التي تحيط بهم وتأثير فيها.
- يجب أن يكون التقويم ديمقراطياً: يحترم شخصية التلميذ بحيث يشارك في أدراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً ويشاركه في تقويم ذاته.
- يجب أن يكون التقويم علمياً: يمتاز بعدد من السمات التي تساعد في إصدار أحكام سايية واتخاذ القرارات المناسبة. فالصدق: أن يكون

الأسلوب الذي نستخدمه في عملية التقويم قادرا على أن يقيس ما وصع لقياسه. والثبات أن تعطى الوسيلة نتائج ثابتة نسبيا عند تكرار استخدامها أو استخدام صورة متكافئة لها بقدر المستطاع. بالرغم من تأثير المقاييس التربوية لكثير من العوامل الاجتماعية والنفسية. والموضوعية؛ بعدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية لمن يقوم بعملية التقويم كالمزاجية مثلا أو الحالة النفسية للفرد أو تعبها أو نظرتة النسبية الى الأمور وتقديره للمستويات. ويجب أن يكون التقويم ممهزا يساعد على إظهار الفروق الفردية. ويتناول جميع الأهداف المنشودة موضوع التقويم. ويجب أن يكون التقويم اقتصاديا؛ يساعد على الاقتصاد في النفقات والجهد والوقت بحيث يزداد الاهتمام يوما بعد آخر بتكاليف التقويم في ضوء مبادئ اقتصاديات التعلم ويجب أن يقوم التقويم على أساليب ووسائل متعددة تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها. كما تتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة. مما يتطلب ذلك استخدام وسائل وأدوات متنوعة بحيث تعطي تصورا كاملا وصورة حقيقية لجميع هذه الأمور دون أن تلمس بعضها أو تتجاهلها.

3:3 أنواع التقويم؛

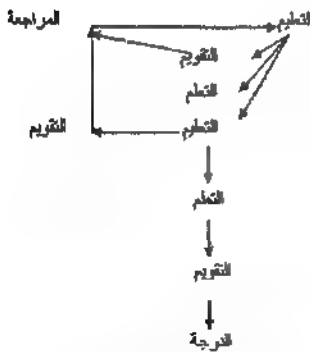
3:3:1 أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه:

عندما يقترن التقويم ببرنامج ما فإنه لا

بد أن في مرحلة من مراحل تطبيق هذا البرنامج لتحقيق غرض أو اغراض معينة للبرنامج. وبناء على ذلك فإن للتقويم انواع أربعة هي (الفرج، 2007)؛

١- التقويم التمهيدي Initial Evaluation:

ويقصد به عملية التقويم التي تتم قبل تجريب البرنامج التربوي للحصول على معلومات أساسية حول العناصر المختلفة لتجريبته.



ب - التقويم التطويري أو التكويني Formative Evaluation:

ويقصد به ذلك النوع من التقويم الذي يحدث عدة مرات أثناء تطبيق برنامج أو تجربة ما بقصد تطوير هذا البرنامج أو تلك التجربة. وقد عرّف مجلس رؤساء المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية (The Council of Chief State School Officers, 2006) التقويم التكويني، بأنه: "عملية يستخدمها المعلمون والطلبة خلال عملية التعليم، بحيث تزودهم بالتغذية الراجعة التي تمكنهم من تعديل تعليمهم وتعلمهم بهدف تحسين تعلم الطلبة للنتاجات التعليمية المستهدفة" (Popham, 2008). ويقوم على أساس تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة المستندة إلى المعلومات والإسهام في تحسين التعليم والتعلم باتجاه تحقيق الغايات أو النواتج التعليمية المستهدفة. مشيراً إلى التقويم التكويني على أنه "عملية مخططة يقوم فيها كل من المعلم والمتعلم باستخدام الأدلة المتوفرة من معلومات التقويم، لتعديل ما يقومون بعمله في اللحظة الراهنة". ولا بد عند تبني الفاحص هذا النوع من التقويم من تبني نظرية التغذية الراجعة. حيث تستخدم البيانات التي يتم تجميعها والاحكام التي يتم اصدارها في تطوير البرنامج وهو في طور التطبيق.

ج - التقويم النهائي Summative Evaluation:

ويقصد به ذلك التقويم الذي يستخدم للحكم على برنامج ككل من اجل اتخاذ قرار فيه للاستمرار فيه أو ايقافه. والتقويم النهائي هو ذلك التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج الذي يكون قد خضع لعدد من التقويمات التطويرية لغرض تعديله وتطويره. من اجل اتخاذ قرار بخصوصه رفضاً أو قبولاً.

د - تقويم المتابعة Follow - up Evaluation:

وهذا النوع من التقويم يقصد به ملاحقة البرنامج المطبق بتقديم متابعة له وتعني به تحديد الآثار المستمرة للبرنامج (أو قياس الآثار البعيدة للبرنامج). وهو بالتالي إنما يستجيب لعدد من التساؤلات التي أبرزها:

- ماذا يحدث بعد ان تقوم بتطبيق البرنامج التربوي ويتم تبنيها في ضوء تقويم نهائي. ثم تطبق على نطاق واسع ويعاد تطبيقها مرة بعد أخرى؟

- وهل نعتبر أن التجربة التي مرت بمراحل تقويمية تطويرية متعددة عدلت وطورت في ضوءها واتخذ منها موقف ايجابي طبقت بناء عليه. لم تعد بحاجة الى تقويم؟
- أم ينبغي أن تمتد يد التقويم لتلاحق البرنامج حتى بعد مرحلة التقويم النهائي؟

3، 3: 2 انواع التقويم بحسب الشمولية:

هناك نوعان من التقويم:

أ - التقويم الكلي (المكبر) Macro Evaluation:

يهتم التقويم الكلي أو المكبر بتناول مخرجات النظم ككل وعلاقتها بأهداف السياسة العامة للنظام. كأن نقوم باستخدامه من أجل التحقق من تحقيق هدف تربوي ما. وبالتالي، فإنه يمكن الاستفادة من بعض أدوات القياس في هذا النوع من التقويم في:

- اختبار ملائمة الوقت **The response time test** بحيث يكون هذا الاختبار مهما عندما تظهر الحاجة الى تقويم وموازنة مدة الدراسة أو البرنامج لتربوي على المستويات المختلفة. وفي هذه الحالة تثار عدة أسئلة من مثل:
 - هل مدة البرنامج أطول من اللازم أم إنها ملائمة أم أقل مما ينبغي؟
 - هل من الممكن الحصول على نفس النتائج في حالة تقليص المدة؟
 - وإذا كان الجواب بنعم فكيف؟ وما مقدار النقص في المدة؟
 - وهل سيكون للتغير في مدة الدراسة أي تأثير على المتعلم؟ أو على المعلم؟
 - وهل تعطى هذه المتغيرات مبررا كافيا للتغيير؟
- نسبة المخرجات الى المدخلات: يمكن استخدام هذا الأسلوب في النظام التربوي بأشكال متعددة، وبما يناسب المستويات والأغراض المختلفة.
- اختبار صحة المخرجات: ويتعلق ذلك مباشرة بفاعلية النظام. ويمكن تطبيقه كمياً ونوعياً كما يمكن تطبيقه باستخدام الأهداف التربوية أو حاجات المجتمع والفرد كمدير ويمكن الاستفادة من هذا الاختبار كذلك من أجل تقويم الترابط وقيم إذا كان يصلح الناتج ليكون مدخلا جيدا في عملية تالية.

ب- التقويم المصغر أو الجزئي Micro Evaluation :

يهتم هذا النوع من التقويم بما يجري في البرنامج أو الحالة التي يجري تقويمها دون ربطها بآطار أكبر أو بدراسة انعكاس آثار ما على حالات أنظمة فرعية أخرى وينضوي تحت هذا النوع من التقويم أنواع واساليب التقويم المطبقة في ورارات التربية في المادة كالتقويم الموجهين التربويين أو الامتحانات ووسائل التقويم الأخرى

3: 3 أنواع التقويم بحسب درجته الشكلية

1- التقويم الشكلي (الرسمي) Formal Evaluation :

وهو التقويم المعتمد على الآراء والملاحظات حيث يكون ناهما جدا في الأمور التي تتعلق بالسلوك الانساني الذي لا يمكن إخضاعه لنتائج أدوات القياس بشكل مطلق.

ب- التقويم غير الشكلي (غير الرسمي) Informal Evaluation :

والذي يمارسه الناس بشكل عام بخصوص البرنامج المقصود. وهو نوع عرض من التقويم ويعتمد على الانطباعات والآراء الشخصية. وينصح عادة بعدم اعتماد المقوم مثل هذه الانطباعات والآراء لاستخلاص الاستنتاجات. ولا بد من الاعتماد على نتائج التقويم الموضوعية العلمية ونفني به التقويم الشكلي.

3: 4 أنواع التقويم بحسب المعلومات والبيانات:

وهناك نوعان من التقويم بحسب المعلومات والبيانات وهما :

1- التقويم الكمي Quantitative Evaluation :

يعتمد التقويم الكمي على النتائج الكمية (الرقمية) لأدوات القياس وهي ما يمكن ان نطلق عليها بالأدوات أو الوسائل الشكلية مثل الاختبارات والاستفتاءات وقوائم التأثير وغيرها مع الاعتماد على الاساليب الاحصائية في تحليل نتائج هذه الأدوات والخروج باستنتاجات على اساس علمية نسبية.

ب- التقويم النوعي Qualitative Evaluation :

يعتمد هذا التقويم على الملاحظات والانطباعات الشخصية مما قد يكون له فائدة في اكمال الصورة للبرنامج. وفي بعض الحالات تحتوي الدراسات التحريية على الجانبين الكمي والنوعي.

3: 3: 5 أنواع التقويم بحسب القائمين به:

هناك نوعان من التقويم هما: التقويم الداخلي **Internal Evaluation**، والتقويم الخارجي **External Evaluation**. حيث يكون التقويم داخليا اذا كان المقومون من داخل المشروع الذي يتم تقويمه. ويكون خارجيا ان كان على العكس من ذلك. ويمكن استخدام التقويم الداخلي عند اجراء التقويم التطويري. اما عند اجراء التقويم النهائي فمن المستحسن استخدام التقويم الخارجي هذا، ويمكن اضافة نوع ثالث وهو التقويم الداخلي - الخارجي **Internal - External Evaluation** حيث يضم فريق التقويم بعض المعنيين بالبرامج والبعض الآخر ممن لا علاقة لهم به. من اجل الجمع بين مزايا الجانبين في تقويم البرنامج بشكل سليم بعيدا عن التحيز الشخصي الذي قد يكون لدى اصحاب البرنامج. والاستفادة كذلك من ملاحظاتهم في تكييف خطة التقويم. وفي تحليل نتائجه لمعرفةهم بتفاصيل البرنامج.

3: 3: 6 أنواع التقويم بحسب الامتداد المكاني:

هناك نوعان من التقويم هما: التقويم الواسع **Globalvaluation** والتقويم المحلي (الضييق) **Local Evaluation** ويشير هذا التصنيف الى امتداد الرقعة المكانية للتقويم. فاذا تناولنا البرنامج بالتقويم بكامل رقعته المكانية، يكون التقويم عندئذ واسعا. اما اذا حصر التقويم في منطقة بعينها وعندئذ يكون التقويم محليا او ضيقا. وعلى هذا الاساس فان تقويم برنامج محو الامية مثلا يكون على نطاق واسع ان قوم عالميا او دوليا ويكون محليا اذا تم تقويمه في منطقة بعينها.

3: 3: 7 انواع التقويم بحسب طبيعة معالجة البيانات:

توجد ثلاثة انواع من التقويم بحسب طبيعة معالجة البيانات هي: التقويم الوصفي **Descriptive Evaluation** حيث يتم عرض البيانات المطلوبة والتي تم جمعها في جداول واشكال بيانية وصفية ويعمل المقوم بمبثذ على وصف الموقف معتمدا على هذه الجداول والاشكال في وصفه. والتقويم المقارن **Comparative Evaluation** حيث ينتقل المقوم من عملية الوصف الى العمليات الاكثر تعقيدا وذلك بمقارنة النتائج التي اسفرت عنها عملية تقويم البرنامج موضوع التقويم بنتائج عمليات تقويمية لبرامج مماثلة او بنتائج عمليات تقويمية اجريت للبرنامج نفسه. والتقويم التحليلي **Analytic**

Evaluation حيث يقوم المقوم بتحليل النتائج بإيجابياتها وسلبياتها وتفسيرها والتعليق عليها من اجل الخروج بصورة دقيقة عن البرنامج لتساعد المسؤولين عنه في اتخاذ الاجراءات المترتبة على نتائج عملية التقويم هذه (Tuchman, 1995).

3: 8 انواع التقويم بحسب الموقف من الاهداف:

يمكن تصنيف التقويم بحسب الموقف من الاهداف الى نوعين هما: التقويم المعتمد على الاهداف **Goal Based Evaluation** والتقويم بعيدا عن الاهداف **Goal Free Evaluation** ويرى العديد من التربويين ان تقويم اي برنامج يجب ان يكون في ضوء اهداف ذلك البرنامج بحيث تظهر نتائج التقويم الاجابة عن مدى تحقيق اهداف البرنامج وبأية درجة تم تحقيقها. اعتمادا منهم على ان لكل برنامج اهداف محددة يرمي البرنامج الى تحقيقها من خلال محتواه والاساليب المتبعة فيه. بينما يرى آخرون ان يكون التقويم بعيدا عن الاهداف لعدة اسباب من ابرزها:

- ان الاهداف المزعومة المعلنة قد لا تعبر عن الاهداف الحقيقية
- وان الاهداف غالبا ما تكون مكتوبة بشكل غامض لدرجة انها تكون بصيغ تتميز بالعمومية. مما قد يغطي أنشطة مرغوبا فيها وأنشطة أخرى غير مرغوب فيها.

لا جل ذلك فهم يدعون الى التقويم بالاثار الفعلية للبرنامج دون ان يضرب بالاهداف عرض الحائط عند اجراء التقويم.

3: 9 انواع التقويم بحسب فلسفته:

يمكن تصنيف التقويم بحسب فلسفته الى التقويم التقليدي (التجريبي) **Classical Evaluation** ويوصف احيانا بانه النموذج النباتي الزراعي، لاعتماده على الاسلوب العلمي في البحث الذي تبنى نتائجه على ما تصفر عنه أدوات القياس تماما. كما يتم تجريب نوع جديد من البنود أو السماد في الزراعة ويتم مقارنة نمو نوعين من النبات ضابط، وتجريبي للخروج بحكم على مدى صلاحية المتغير المستقل في التحرية. والتقويم المتطور (الاجرائى) **Operational (Transactional) Evaluation** الذي يأخذ بعين الاعتبار جميع الآثار المترتبة على البرنامج وجميع الظروف المحيطة به. كما يسعى

للحصول على الاستنتاجات النافعة والصحيحة عن طريق الحوار بين المقوم ومتخذ القرار. لمعرفة أكثر المعلومات أهمية بالنسبة لمتخذ القرار او بمن سينتفع بنتائج التقويم.

3: 3: 10 أنواع التقويم بحسب الغرض منه:

يشار الى التقويم عادة بأنه تحسين وتطوير العملية التربوية. وبالتالي تحقيق النمو المتكامل في شخصية الفرد الذي يشكل محور العملية التربوية وقد ورد في التصنيفات السابقة اشارة لمثل هذا التوجه بشكل رئيسي او ضمني. وللتقويم أغراض متعددة (عوده، 2005):

- التقويم لأغراض تعديل الخطط الدراسية والبرامج التدريسية. مثل طرق التدريس والوسائل التعليمية والكتب المدرسية
- التقويم لأغراض التصنيف بحسب التخصصات الدراسية (علمي، أدبي، تجاري، فندقي، زراعي)
- التقويم لأغراض التعمين او القبول: وهو ما يحدث عند تقديم الطلبة للقبول في الجامعات او المؤسسات الاخرى
- التقويم لأغراض التنبؤ والكشف عن الاستعداد حيث تتطلب بعض المهن او التخصصات الدراسية مهارات وقدرات وخصائص شخصية معينة.
- التقويم لأغراض فرز المعاقين عقليا او ضعاف العقول عن ضعاف التحصيل.
- التقويم لأغراض التوجيه والارشاد تربويا ومهنيا واختيار النشاطات التي تناسب قدراتهم وميولهم ومساعدتهم على حل المشكلات الشخصية وتمكينهم من التكيف الاجتماعي.
- التقويم لأغراض رصد العلامات واصدار الشهادات المدرسية التي تعتبر بمثابة المخطط الأكاديمي (التحصيلي) والانفعالي والاجتماعي للطالب
- التقويم لأغراض توفير التواصل بين البيت والمدرسة حيث تعتبر الامتحانات احدى وسائل الاتصال من خلال متابعة المدرسة واولياء الامور لنتائج الطلبة وتحصيلهم خلال الفصل او السنة الدراسية
- التقويم لأغراض استكشافية في عملية التدريس فقد يجري المعلم بعض الامتحانات القصيرة في نهاية بعض الحصص او المحاضرات للتعرف على درجة انتباه الطلبة أثناء المحاضرة

- التقويم لأغراض إثارة الدافعية ويمكن أن تستغل الامتحانات لإثارة الدافعية عند الطلبة
- التقويم لتوفير البيانات والمعلومات المتعلقة بإجراء البحوث والدراسات التربوية
- التقويم لأغراض التعلم. فالطالب يتعلم من خلال الامتحان وغالب ما يحتمل الطالب بالمعلومات التي تتضمنها أسئلة الامتحان بعد أن يتم تصويبها من خلال التغذية الراجعة.

4: الاختبارات:

يواجه المعلمون وغيرهم من العاملين في مجالات التربية والتعليم صعوبة حقيقية في إعداد البنود الاختيارية وتوظيفها لتحقيق الأهداف التي يسعون لها ، وذلك بسبب صعوبة إعداد هذه الاختبارات من ناحية ، وقلة خبرتهم في مجال الإعداد لها. ولاشك بأن كل طالب قد ألف الاختبارات منذ التوهلة الأولى لخبرته في التقدم للفحوص العديدة وفي مناسبات متنوعة ولأغراض مختلفة ، وبعض هؤلاء الطلبة قد مارس أنواعاً مختلفة من الاختبارات ، مثل القدرات أو القبول في برنامج تعليمي أو تدريبي ، أو اختبار تحصيلي لمختلف الموضوعات الدراسية التي يتعلمها في المدرسة أو الكلية ، أو اختبار على إجراء الطبيب له بهدف تقييم وضعه الصحي وتحديد الأعراض المرضية التي قد يعاني منها هذا الطالب أو ذلك

ولما كان كل واحد منا يمتد أنه يعرف ما هو الاختبار ومفهومه وأنه مرتبط بخدمة صاحبه كأداة لجمع البيانات أو المعلومات بهدف تكوين الأحكام وصنع القرارات ، ولما كانت هذه الأداة تمثل جانباً هاماً جداً في العملية التربوية ، فإنه لا بد من تحديد مفهوم الاختبار وتعريفه.

4: 1 مفهوم الاختبار:

يعرف الاختبار على أنه: إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك (Brown, 1996).

إن هذا التعريف يشير إلى عدة أمور هامة تتمثل فيما يلي:

- أن الاختبار إجراء منظم: فالاختبار طريقة تتألف من خطوات معينة متتابعة ، وكل خطوة تتطلب مجموعة من القوائيم. وعليه ، فالاختبار طريقة معيارية

يؤخذ فيها كل عمل بناء على قوانين موصوفة، فقرات الاختبار وتعليماته ورمنه وظروفه الأخرى التي يدار بموجبها تمثل قوانين تطبق على جميع الأفراد التي يتقدمون للاختبار. وكذلك، فجميع الأشخاص الذين يقومون بتنفيذ الاختبار هم أيضاً يتبعون الطريقة نفسها في كل مكان، مما يتيح لنا مجال إجراء المقارنات بين الأفراد الذين يتقدمون لاختبار ما واتخاذ قرارات بشأنهم.

- **السلوك:** ونحن نلاحظ أداء المفحوص في موقف اختبائي. وما فقرات الاختبار التحصيلي (على سبيل أمثال) إلا عملاً أو سلوكاً يمكن أن يكون دليلاً مقبولاً لتحصيل الطلاب للأهداف المرصودة له. ونحن نلاحظ أيضاً السلوكيات الاستجابية للطلاب الذين يأخذون الاختبار.
- **العينة:** ولكل سمة من السمات عدد من السلوكيات الدالة عليها وبالتالي، فإنه يمكن كتابة الكثير من الفقرات التي تعكس كل السلوكيات الدالة على هذه السمة أو السمات. إلا أنه ومن الناحية العملية فإن الاختبار يحتوي عادة على عدد محدود من الفقرات، وبالتالي، فإن الاختبار يمثل عينة فقط من المجال المتوقع للفقرات. وإذا كانت العينة تمثل مجال الفقرات بشكل معقول، فإن علامات الاختبار ستعكس الحقيقة، كما سيكون التقدير لتحصيل الطلاب صحيحاً. أما إذا كانت العينة غير ممثلة، فإن أحد أمرين سيحدث: **التقدير النحس للاختبار:** فإذا كانت فقرات الاختبار صعبة، فسيحصل الطلاب على علامات أخفض مما يستحقون، وهذا يعني تحصيلهم الحقيقي أكثر مما تدل عليه علامات الاختبار. وفي هذه الحالة، فإن الاختبار الصعب يؤدي إلى تقدير نحس. أو **التقدير العالي فيه:** أما إذا كان الاختبار أقل من معدل صعوبة مجال الفقرات فسيحصل الطلاب على علامات أعلى مما يستحقون، والعلامة العالية في الاختبار تزيد التقدير للطالب. علماً بأن المعدل يتم استخراجها من مجموع الفقرات الكلي للمجال - موضوع القياس - وعليه، فالاختبار السهل يزيد من تقدير أو حساب القدرة لدى الطالب. ومن المهم جداً إزاء ذلك أن يكون الاختبار عينة ممثلة لمجال الفقرات الممكنة ليعكس الحقيقة بصورة صحيحة.

• **السمة أو الصفة الخاصة:** في الاختبار نحن لا نقيس السلوك من أجل السلوك نفسه، ذلك أن الهدف من الاختبار هو أن يعكس أدائه للسمة المراد قياسها ولهذا فإننا نراقب ونقيس أداء الطالب في الاختبار. وهو بالتالي قياس السمة. وبما أننا لا نقيس السمة الخفية مباشرة، لذا، فإننا لاند من قياسها بطريقة غير مباشرة من خلال السلوكيات الدالة عليها. مما يعني بالضرورة بروز سؤال حول ما الذي يقيسه الاختبار؟ وهل الطريقة المنظمة تقيس القدرة التي نريد قياسها؟ أم أننا نقيس شيئاً آخر؟ فإذا كنت أدركت أن السلوك هي المؤشرات الصحيحة للسمة فقط ولا شيء آخر، فإننا نكون على ثقة جيدة بأن الاختبار يقيس ما نريد قياسه. ومن المهم هنا التأكيد من أن أداء السلوك يعكس السمة بدقة وضبط، إلى درجة معقولة.

4، 2 أغراض الاختبارات:

الاختبارات بعد ذاتها لا أغراض أو أهداف لها، فأغراضها أو أهدافها هي في الحقيقة أغراضنا وأهدافنا وهي أدوات قياس محايدة كالمتر. إلا أنه يمكن تحديد بعض أغراض الاختبارات واستخداماتها في المجال التربوي على التالي: (أبوليد، 1987)،

- (1) **قياس تحصيل الطلبة وتقديمهم:** يقدم لنا الاختبار معلومات هامة عن سير العملية التعليمية ومدى تحقيق الأهداف التعليمية.
- (2) **القبول والاختيار:** يحقق لنا الاختبار اتخاذ قرارات حول قبول الطلبة أو اختيار الأفضل منهم في ضوء المعلومات التي يقدمها لنا، كما أنه يفرز لنا الأفراد المؤهلين لاستلام وظيفة ما أو عمل ما في ضوء تلك المعلومات التي يزودنا بها الاختبار.
- (3) **تحديد المستوى:** ويحدد لنا الاختبار مستويات الطلبة وتصنيفهم إلى عدة مجموعات حتى يمكننا من إلحاق كل طالب بالمجموعة التي تناسب مستواه، مما يمكن المسؤولين بعدئذ من وضع الاستراتيجيات التعليمية التي تتلاءم ومستوى كل مجموعة.
- (4) **التشخيص:** وعندما يواجه المتعلمون صعوبات متكررة في مجال تعليمي معين، فإن الاختبار التشخيصي يزودنا بمواقف القوة والضعف في معرف

- والمهارات التعليمية المستخدمة. مما يسمح لنا باتخاذ القرارات المناسبة في تطوير الأساليب التعليمية وتنويعها واستخدام استراتيجيات جديدة لذلك
- (5) تنشيط الدافعية: وقد تثير الاختبارات الصفية دافعية الطلبة فيقبلون على الدراسة بشكل مستمر ومنظم.
- (6) التغذية الراجعة للمعلم والطالب: كما تقدم الاختبارات تغذية راجعة فورية حول سير العملية التعليمية، فتكشف عن مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، مما يسمح بإتاحة الفرصة للمعلم في تعديل أساليبه في التعليم أو السير بها قدماً، وتسمح للطالب أيضاً في تقويم نفسه وتنظيم وقته وجهده وتطوير عاداته الدراسية نحو الأفضل.
- (7) تقويم المناهج والبرامج الدراسية: تستخدم الاختبارات عادة من أجل جمع المعلومات عن المناهج الدراسية المختلفة، ومدى تحقيق الأهداف التربوية لها، مما يتيح للمسؤولين من اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير المناهج الدراسية بما يحقق كل الأهداف التربوية المرجوة.
- (8) المقارنة والترتيب: وقد يلجأ المعلمون إلى ترتيب الطلبة وإجراء المقارنات بينهم في ضوء ما يراه مناسباً لسير العملية التعليمية.
- (9) البحث التربوي: يعد الاختبار أحد الأدوات الرئيسة الهامة التي تستخدم على نطاق واسع في جمع البيانات والمعلومات في مجال البحث التربوي في مختلف أنواعها.

4: 3 عيوب الاختبارات وأضرارها :

للاختبارات أضرار ومسائ متعددة (أبولبدة، 1987) خاصة الاختبارات التقليدية التي يقصد بها كل اختبار مقائي أو إنشائي يعطي فيه الفاحص بضعة أسئلة إلى الطالب ويطلب منه الإجابة عليها في حصة واحدة أو أكثر. ويمكن تصنيف هذه الأضرار والمسائ على النحو التالي:

- (1) أضرار صحية: فكثير من الطلبة يميلون عادة إلى إهمال دراسة ما هو مطلوب منهم ويرجعون ذلك إلى أن يحين موعد الامتحانات، فيأخذون بالسهر وتناول المنبهات المختلفة والإكثار من شرب الشاي والقهوة ويجهدون أنفسهم فيصابون بالتحول والاصفرار والهزال وارتعاش الأطراف والدوار أو الدوخة أحياناً، وبعضهم يصاب بالمرض إذا أجهد نفسه للغاية.

(2) أضرار نفسية: وكذلك، وبفعل السهر والإجهاد وتناول المنبهات، تصطبغ الذاكرة ولا يستطيع التلميذ التركيز وتضعف قدرته على المحاسبة والتمييز والتفكير المنطقي، ومن ثم تسوء نتيجته. وتكثر حالات الانهيار العصبي والانتحار وقلق التلاميذ وخوفهم مع اقتراب موعد الامتحانات.

(3) أضرار اجتماعية: وتزداد فرص إساءة العلاقة بين التلميذ والمعلم بسبب الاختبارات وبين التلاميذ أنفسهم وبين أسرهم خاصة عندما يفضل هؤلاء انتلاميذ بسبب رسوبهم وتزويد المجتمع بمجموعة من الفاشلين الذين لم يتزودوا بالصلاح المناسب للتكيف تكيفاً سليماً.

(4) أضرار خلقية: وعندما يطلب المعلمون من تلامذتهم تذكر جميع ما تعلموه في نهاية العام الدراسي بحيث يعلق عليه مصائرهم. فأنهم يطلبون المستحيل من بعضهم، ولما كان هؤلاء يخشون الرسوب فإنهم يلجأون إلى الغش وقد ينحرفون في سبيل النجاح.

(5) أضرار مادية أو اقتصادية: وقد أدى نظام الامتحانات في بلادنا إلى رسوب أعداد كبيرة من الطلبة ومن ثم حرمانهم من متابعة الدراسة، وحتى الذين يحصلون على معدلات منخفضة فإنهم يحرمون أيضاً من دخول الجامعات والكليات التي يرغبونها، أو الانتماء إلى أقسام يطمحون في الانتماء إليها مما يحمل الآباء على الاستعانة بمدرسين خصوصيين لأبنائهم كي يتمكنوا من النجاح والحصول على معدلات مرتفعة تمكنهم من تحقيق آمالهم وطموحاتهم.

(6) أضرار تربوية تعليمية: وقد أدت الاختبارات إلى الاهتمام بالواجبات المنزلية والدروس الخصوصية مما حرم التلميذ من الاستفادة من وقت فراغه بالترويح عن نفسه، وتنمية ميوله وهواياته وصداقاته، وتنشيط جسمه، وتعلمه مبادئ الحياة الاجتماعية والأخلاقية عن طريق التعامل مع الآخرين.

1 وليس الهدف من الامتحان حشو الأذهان والعقول بالمعارف والمعلومات بل خلق جيل صالح قادر على التكيف السليم في مختلف الظروف والأحوال أي إن الهدف من التربية والتعليم هو مساعدة التلميذ في حياته الحاضرة وإعداده لحياة المستقبل.

- 2 وقد أدت الامتحانات إلى كراهية الدراسة ونفور التلاميذ من المدرسة سواء بحرمانها إياهم من أوقات فراغهم وراحتهم أو بتكليفهم بأعمال شاقة كاستظهار ما يدرسه نتيجة لرسوبهم ومن ثم عقابهم أو توبيخهم من قبل مدرسيهم وذويهم أو بإثارة خوفهم وقلقهم في مواسم الامتحانات
- 3 كما أدى نظام الامتحانات إلى الاهتمام بالمعارف المحضة وتغلب الجانب النظري على الجانب العملي وعدم الاهتمام بالدراسات العملية والمهارات اليدوية والنشاطات المختلفة مما أدى إلى عدم الاهتمام بالموسيقى والرسم والتربية البدنية والفنية والطباعة.. إلى غير ذلك مما يفيدهم في حياتهم وفي كسب عيشهم كمواطنين، وفي بناء شخصياتهم كأعضاء نافعين.
- 4 قبل الامتحانات كان التلميذ يدرس مدفوعاً بدوافع داخلية مثل حب العلم وفائدته لهم في حل مشاكلهم أو تحقيق أغراضهم، وهذا يتجلى في التربية الإسلامية حيث لم يكن هناك امتحانات، وقد أدى ذلك إلى ظهور حركات علمية أدبية وإنتاج تراث ضخم وظهور علماء عديدين.
- 5 وتؤدي الامتحانات الحالية إلى إضاعة وقت كبير كان يجب أن ينفق في التعليم، فكثيراً ما يلجأ المدرسون إلى إضاعة بعض الحصص كي يتيحوا للتلميذ فرصة الاستعداد للامتحانات، وفي بعض البلدان العربية يعفي الطلبة الذين يتقدمون إلى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة من الدوام فترة طويلة من الزمن استعداداً لهذا الامتحان.
- 6 قسم هذه الامتحانات التلميذ بسمة عقلية لا تمحي مثل الغباء أو الذكاء المفرط، وهذه الصفة أو السمة تحدد مكانته في الحياة كبالغ وعلاقته بأقرانه كتلميذ وكعضو في أسرته، وتدمر فكرته عن نفسه أو احترامه لها وتشبث عزيمته إذا كان مقصراً، كما قد تحمل المدرسين وربما أسرته على عدم الاهتمام بتعليمه.
- 7 وأدت الامتحانات إلى إدراك ضيق للمواهب والذكاء مما أدى إلى الاهتمام بمن برزوا في بعض الميادين الأكاديمية فقط، وعدم الالتفات إلى من أظهرُوا مواهب اجتماعية وقيادية وعملية، فأدى ذلك إلى حرمان معظم

التلاميذ من متفهمين لمواهبهم وحرمان المجتمع من مواهب وقدرات هو في أمس الحاجة إليها.

8 تحد من حرية المعلم في رسم المتهاج الذي يفيد التلاميذ أو تكمله نقصه أو ربطه بالحياة أو تعديله بحيث يتمشى مع قدرات التلاميذ في مدرسته.

4:4 أنواع الاختبارات:

هناك أنواع عديدة من الاختبارات تصنف بحسب استخداماتها وفوائدها (Gay, 2003) (أملات وآخرون، 1985):

4:4، 1 أنواع الاختبارات في ضوء تصحيح ووضع علامات الامتحان:

تصنف الاختبارات إلى:

- اختبارات موضوعية: حيث يكون الاختبار موضوعياً إذا كان إعطاء العلامة للسؤال أو الاختبار موضوعياً، وهذا مرتبط بخصائص وقواعد يعبر عنها الاختبار الموضوعي.
- اختبارات المقال أو الاختبارات الذاتية: وهي الاختبارات التي تتضمن أسئلة مقال كالإنتاجيات الفنية أو الأعمال الخلاقية، حيث تدخل الذاتية عند إعطاء العلامة. فإذا صرح اثنان أو أكثر مقالة أو رسماً أو توليفة، فإنهم سيختلفون في وضع العلامة بل قد يقدم المصحح نفسه علامتين مختلفتين في مناسبتين مختلفتين، وهذا النوع مرتبط أيضاً بخصائص وقواعد ومزايا يعبر عنها الاختبار الذاتي.

4:4، 2 أنواع الاختبارات انطلاقاً من درجة التقنين أو التعبير:

فانه يمكن تقسيم الاختبارات إلى:

- اختبارات مقننة أو معيرة: وهذا يعني اختباراً يعد من قبل الاختصاصيين في الاختبارات ومواد التفحص بطرق معيرة ومبلورة لإدارة الاختبار وملاحظته وإعطائه العلامات. كما إن هذا النوع ينتجه الناشر والتجار يرون بإشراف الاختصاصيين في الاختبار وذوي العلاقة، مع مراعاة إدارتها وتصحيحها وتقسيمها تحت ظروف معيرة و محددة.

- اختبارات غير رسمية يعدها المعلم: ويمثل هذا النوع من الاختبارات العالمية العظمى للاختبارات في مجال التربية والتعليم. وهي اختبارات تصمم من قبل المعلمين، وتتميز بأساليب غير معيرة لكنه يمكن مقارنة نتائجها مع مجموعة أخرى من الاختبارات، وتمتلك عدة خصائص ومزايا تتلاءم وأهداف المعلم المحددة لعينة من الطلاب الذين يقوم المعلم بقياس قدراتهم في موضوع دراسي ما.

4:4:3 أنواع الاختبارات استنادا إلى أسلوب إدارة الاختبار:

كما يمكنك تصنيف الاختبارات إلى قسمين رئيسين هما :

- اختبارات فردية: تصمم لمدار على فرد واحد في جلسة اختبار خاصة. كالفحص الإكلينيكي أو العيادي حيث تتاح للفاحص فرصة إقامة صلة ألفة مع المفحوص تجعله أكثر قربا منه وأقوى على تحقيق أهدافه.
- اختبارات جماعية: تصمم هذه الاختبارات لتجرى على مجموعة كبيرة من الناس في الوقت نفسه، وهي الأكثر شيوعا واستخداما في مجال التربية حيث يمكن لاختبار جمعي أن يدار من قبل شخص واحد يقدم فيه مفحوصون بأعداد كبيرة اختباراً ما.

4:4:4 أنواع الاختبارات في ضوء الاهتمام المعطى للغة في عملية الاختبار:

فإنه يمكنك تقسيم الاختبارات إلى:

- اختبارات لفظية: تعطي الأهمية للملاحظة استجابات المفحوصين اللفوية مثل: التشابه والاختلاف بين المفاهيم، واستقصاء التناظرات الشفوية، وتعريف كلمات ومفاهيم، وكتابة إجابات لأسئلة... الخ.
- اختبارات أدائية أو اختبارات المهارات العملية: وتصمم لملاحظة الاستجابات غير اللفظية مثل أداء مهمة أو تجميع وتمكيك جزء من آلة والنشاطات الرياضية وأية نشاطات نفسية حركية للمفحوصين.

4:4:5 أنواع الاختبارات في ضوء الاهتمام المعطى لعامل الوقت:

يمكنك تصنيف الاختبارات إلى:

- **اختبارات السرعة:** حيث يكون التركيز فيها على سرعة الإجابة وضبطها أكثر من التركيز على المحتوى أو المعرفة، حيث يتمكن الطالب من خلالها في أداء مهمة بدرجة معينة من الضبط والتي تمثل الهدف الحقيقي للقياس. وعليه: ففي هذا النوع من الاختبار، فإن العمة التي يجب قياسها هي سرعة الأداء.
- **اختبارات الدقة:** بهدف تقدير حدود القدرة أو العمق أو التوسع المعرفي في مجال موضوع معين.

4:4:6 أنواع الاختبارات في ضوء طبيعة مجال القياس (المعرفي مقابل العاطفي):

يمكنك تقسيم الاختبارات إلى:

- **اختبارات الأداء الأقصى:** من أجل تحديد حجم قدرات المفحوص والتي بها يتم محاولة ما يمكن أن عمله عندما يبذل قصارى جهده بحيث يتوقع من المفحوص بذل قصارى جهده للحصول على أقصى علامة ممكنة في الاختبار.
- **اختبارات الأداء الطبيعي:** وتهدف هذه الاختبارات إلى تقدير الاستجابات العادية والميلوكيات الطبيعية وتحديد ما يمكن أن يقوم به الشخص بصورة تلقائية طبيعية تحت ظروف عادية بحيث يتوقع من المفحوص أن يعبر عن مشاعره الحقيقية أو اتجاهاته أو عاداته أو أدائه أو تفصيلاته أو اعتقاداته أو آرائه.. الخ.

4:4:7 أنواع الاختبارات بناء على تحديد فترات الاستجابة لنوع القدرات العقلية:

فهذه يمكنك تصنيف الاختبارات إلى:

- **اختبارات تزويد أو استدعاء الاستجابة:** بهدف اختبار الذاكرة بحيث يقدم الشخص الإجابة من ذاكرته ويستدعي الاستجابة للسؤال.
- **اختبار اختيار الاستجابة:** بحيث يقدم الاستجابة أو الإجابة الصحيحة لكن فقرة، وما على الطالب إلا أن يحدد أو يختار الاستجابة من عدة بدائل

معطاة. مثال ذلك: الاختبارات من نوع الصح والخطأ، اختبارات المزاوجة، أسئلة الاختيار من متعدد.

4:4: 8 أنواع الاختبارات في ضوء استخدام الاختبارات للتعليم الصفي أو لنوع القرار:

يمكن تقسيم الاختبارات إلى:

- **اختبارات تحديد المستوى:** تستخدم لتحديد المهارات التي تعد كمطالبات سابقة، أو مدى درجة إتقان أهداف لمساق ما، أو اختبار أفضل نموذج تعليمي يناسب الطلاب. مثال ذلك: اختبارات الاستعداد والقابلية والاختبار القبلي وتقرير استبانات الذات. الخ.
- **الاختبارات المرحلية أو البنائية أو التكوينية:** وهي تلك الاختبارات التي تستخدم للتقويم المرحلي وتهدف إلى:
 - تحديد مدى تقدم تعلم الطالب
 - تزويد المعلم والطلاب بتغذية مرتدة.
 - معالجة أخطاء التعلم.
- **الاختبارات العلاجية:** وهي الاختبارات التي تستعمل لتحديد صمويات تعلم معين بهدف علاجها.
- **الاختبارات الختامية أو النهائية:** وهي الاختبارات التي تستخدم للتقويم الختامي وهدفها الرئيسي هو تحديد التحصيل في نهاية مقرر دراسي من أجل تعيين مدى إتقان الطلاب للأهداف وإعطائهم علامات مناسبة. وأكثر الاختبارات استخداما هي اختبارات التحصيل التي يقوم بإعدادها المعلم.

4:4: 9 أنواع الاختبارات بناء على كيفية تفسير علامات الاختبار:

يمكن تقسيم الاختبارات إلى:

- **اختبارات معيارية المرجع:** يصنف الاختبار بأنه معياري المرجع إذا صمم ليزود الفاحص بعلامات تفسر بمقارنتها مع علامات مجموعة محددة جيدا في اختبار معين. وعلى هذا الأساس يمكن تفسير علامات الفرد باتخاذ مجموعته معيارا والذي يمكن أن يكون معدل (وسط، وسيط، منوال)،

كما يمكن مقارنتها مع علامة كل فرد لتحديد موقعها النسبي أو رتبتها المثبتة بين المجموعة كلها.

- **اختبارات محكية المرجع:** يسمى الاختبار بمحكي المرجع إذا صمم لينتج علامة اختبار تقدر في ضوء أداء محكي مستقل، وفي هذه الحالة يكون مستوى الأداء محددا وموصوفاً بوضوح. وهذا المستوى من الأداء يخدم كمرجع مقابل كل علامة اختبار ستقارن أو تقوم.

4:5: مواصفات الاختبار الجيد:

عندما نستخدم اختباراً من أجل الحصول على معلومات تساعدنا في اتخاذ قرار ما، فإننا نواجه مشكلة أساسية تتعلق باختيارنا للاختبار الذي يمكن أن يفيدنا في اتخاذ القرار المناسب والوصول من أجل ذلك إلى الحقيقة، وقد تكون هناك بدائل عديدة لاختبارات أو أدوات قياس أخرى يمكن استخدامها لأغراض اتخاذ القرار. ولكن، يخطر ببالنا سؤال جوهري:

9 أي هذه الاختبارات أو أدوات القياس هو الأفضل في تقديم المعلومات

المفيدة ؟

10 وما هي الأسس التي نستند إليها في اختبارنا أداة القياس ؟

ولاشك بأن أموراً كثيرة يمكن أخذها بعين الاعتبار عند تقييم جودة أداة القياس - موضوع الاختبار - فالصدق والثبات والموضوعية والقابلية للاستعمال أمور يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار خاصة وأن الصدق يشير إلى الدرجة التي يمكن فيها لأداة القياس أن تقدم معلومات ذات صلة بالقرار الذي سيبنى عليها، بينما يشير الثبات إلى درجة الدقة أو الضبط والإحكام في عملية القياس بحيث تعطينا ملاحظات الثبات فكرة عن درجة الاتساق أو التوافق في نتيجة القياس عند تكراره. أما القابلية فإنها تعني عدداً من العوامل ترتبط بالافتصاد في الكلفة والوقت والجهد والملاءمة والقابلية للتفسير، وكلها عوامل تؤخذ في الاعتبار عما إذا كان استخدام اختبار ما أو أداة قياس ما على نطاق واسع أمراً عملياً (Gay, 2003). ويمكن عرض الصفات المرغوب توافرها في أدوات القياس على النحو التالي:

4:5:1 الثبات

فالثبات كما يراه الباحثون يعني مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق نفس المقاييس على نفس الأفراد أو الظواهر، وتحت نفس الظروف أو تحت ظروف متشابهة إلى أكبر قدر ممكن (Gay, 2003):

وهناك تعريفات متعددة للثبات كما يراها عدد من المؤلفين:

- فالثبات قد يعني الاستقرار Stability: بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت شيئاً من الاستقرار.

- والثبات قد يعني الموضوعية Objectivity: بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة مكاناً من كان الأخصائي الذي يطبق الاختبار.

فإذا أعطى معلم العلوم تلاميذه اختباراً قترياً (يومياً أو شهرياً) في المادة المتعلمة، ثم صححه ورصد درجاتهم واستخرج رتبهم، وبعد أسبوع عاد المعلم وطبق الاختبار نفسه على التلاميذ نظراً لفقدانه أوراق الاختبار الأول، ثم صحح الاختبار ورصد الدرجات مرة ثانية، وفردنا بين درجتي الاختبارين فإننا نلاحظ ما يلي (جدول رقم: 2-2):

- درجات التلاميذ جميعهم قد ارتفعت في المرة الثانية باستثناء درجة سليمان فقد انخفضت درجاتها من 68 - 65.

- ارتفاع درجات التلاميذ في المرة الثانية كان طفيفاً وهو يتراوح بين أربع درجات ودرجة واحدة.

- لم تتغير رتب التلاميذ جميعهم بل تميزت بثبات رتبهم في المرة الثانية لتطبيق الاختبار.

- ارتفاع درجات التلاميذ في المرة الثانية ناجم عن أثر التدريب أو الخبرة التي مروا بها عند أدائهم الاختبار في المرة الأولى، ومن الممكن أن يكون حصل تعلم جديد نتيجة قيام التلاميذ بمد أدائهم الاختبار في المرة الأولى بالاستفسار من زملائهم أو بالرجوع إلى موضوع الاختبار في كتبهم للتأكد من الإجابات التي قدموها في الاختبار أول مرة.

جدول رقم (5.1)

درجات تلاميذ الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم لمرتي التطبيق

نتائج الاختبار	تطبيق الاختبار الأول		تطبيق الاختبار الثاني	
أسماء التلاميذ	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة
سامي	93	1	95	1
سعيد	85	2	89	2
سعد	82	3	85	3
سالم	79	4	82	4
سليم	70	5	72	5
سليمان	68	6	65	6
سلام	63	7	64	7
إسلام	58	8	60	8
سلطان	47	9	51	9
سلمان	45	10	48	10

أولاً: حساب الثبات:

ولحساب الثبات طرق متعددة:

١- طريقة إعادة الاختبار Test - Retest Method:

بحيث يعطى التلاميذ الاختبار الذي نريد حساب معامل ثباته ثم تصحيحه وتدوين نتائجه وبعد فترة زمنية قصيرة (أسبوع مثلاً) يعاد فعص التلاميذ بالاختبار نفسه مرة ثانية وضمن ظروف متشابهة وتصحيحه وتدوين نتائجه مرة ثانية ، ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات مرتي التطبيق فتتكون قد استخرجنا معامل ثبات الاختبار أو معامل استقرار الاختبار.

وعيوب هذه الطريقة: هي أن الاختبار نفسه يطبق أكثر من مرة على التلاميذ أنفسهم فيألف التلاميذ الاختبار ، وتصبح لديهم فكرة عامة عنه وخبرة به ، بالرغم من اختلاف التلاميذ أنفسهم في مدى اكتساب كل منهم للخبرة الجديدة مما يجعل بعض

التلاميذ يكتبون أجوبتهم السابقة دون تفكير، خاصة إذا كانت الفترة الزمنية بين مرتي التطبيق قصيرة بحيث لا تؤثر هذه الفترة على عامل النسيان عندهم. وبالرجوع إلى الجدول رقم: (5.1)، فإن معامل ثبات الاختبار يساوي: (0.6738).

ب - طريقة الصور المتكافئة Equivalent Forms:

حيث نلجأ إلى إعداد اختبارين مختلفين لكنهما متشابهان أو متكافئان أو متوازنان في كل شيء، ثم تطبيقهما على التلاميذ في جلسة واحدة أو جلستين بفاصل زمني قدره بضع ساعات أو عدة أيام. فتعطي الاختبار الأول (الصورة الأولى)، وبعد انتهاء لتلاميذ من الإجابة على فقرات الاختبار الأول. نعطي الاختبار الثاني (الصورة الثانية) ونستخرج معامل الارتباط بين درجات مرتي التطبيق لنصل إلى معامل ثبات الاختبار أو معامل التكافؤ Coefficient of Equivalence.

وتتميز هذه الطريقة بأنها تلغي أثر التدريب والتذكر أو النسيان، وتساعد الباحث على التخلص من مشكلة الفاصل الزمني وإعطاء بنود الاختبار نفسه للتلاميذ مرتين.

ج - طريقة تجزئة الاختبار Split - Half Method:

وفي هذه الحالة يعطى الاختبار كله إلى التلاميذ للإجابة عنه. وعند تصحيحه نقسم فقرات الاختبار إلى قسمين متساويين بحيث يحتوى القسم الأول منه على الفقرات الفردية له (1، 3، 5... الخ) ويحتوى القسم الثاني على الفقرات الزوجية للاختبار (2، 4، 6... الخ) ونستخرج معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية للاختبار لنصل بذلك إلى معامل الثبات أو الاتساق الداخلي. وتتميز هذه الطريقة بأنها:

- تحنب الفاحص مشكلة إعادة الفحص أو إعداد صور متكافئة للاختبار
- تلغي أثر التغيرات التي يمكن أن تطرأ على حالة التلميذ العلمية والنفسية والصحية وتؤثر بالقالي على مستوى أدائه للاختبار.
- ومع ذلك، فإن من عيوب هذه الطريقة:
- أن قسمة الاختبار إلى نصفين قد تؤدي إلى عدم تجانس نصفي الاختبار

- أننا لا نقيس معامل ثبات الاختبار ككل وإنما لنصفي الاختبار مما حمل عدد من الباحثين إلى البحث في طرق إحصائية جديدة من أجل حساب معامل ثبات الاختبار ككل:

فاستخدام معادلة سبيرمان - براون Spearman Brown تساعدنا على التنبؤ بالزيادة المنتظرة في معامل الثبات إذا أضفنا إلى الاختبار نفسه عددا من الأسئلة مشابهة للأسئلة الموجودة فيه، أي إن هذه المعادلة تمكننا من تحديد العلاقة بين الزيادة في طول الفحص والزيادة التي تترتب على ذلك في معامل الثبات. ومعادلة سبيرمان - براون تساوي:

$$r_{\text{ث ت}} = \frac{n}{n + 1}$$

حيث أن: $r_{\text{ث ت}}$ = معامل الثبات التقديري أو معامل ثبات الفحص ككل.

n = عدد المرات التي يجب أن يزداد بها طول الفحص.

r = معامل الثبات النصفي للفحص.

وبالرجوع إلى الجدول رقم (1)، فإن معامل الثبات حسب معادلة سبيرمان -

براون يساوي:

$$r_{\text{ث ت}} = \frac{0.6738 \times 2}{0.6738 + 1} = 0.8051$$

وهناك معادلات إحصائية أخرى يمكن بواسطتها استخراج معامل الثبات الكلي

للاختبار مثل:

معادلة رولون Rulon وهي تساوي: تباين الفرق بين درجات الاختبارين المكون كل

منهما من نصف الاختبار الكلي على تباين درجات الاختبار الكلي.

معادلة كودر - ريتشاردمون Kuder - Richardson وهي تساوي:

$$r_{\text{ث ت}} = 1 - \frac{\sum k^2}{n \times \sum x^2}$$

حيث أن: $r_{\text{ث ت}}$ = معامل الثبات التقديري.

k = عدد أسئلة الاختبار.

$\sum x^2$ = نسبة من أجاب إجابة صحيحة عن السؤال.

$$\begin{aligned} \text{خ} &= \text{نسبة من أخطاء في الإجابة عن السؤال.} \\ \text{ع}^2 &= \text{مربع الانحراف المعياري للاختبار (التباين).} \end{aligned}$$

د - حساب الثبات من إحصائيات الفقرة:

وتعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وتستند إلى الانحراف المعياري للاختبار، والانحرافات المعيارية لل فقرات المقردة. وفي صورتها العامة يطلق عليها معامل ألفا Coefficient Alfa ويعبر عنها بالمعادلة التالية:

$$\text{ألفا} = \left(\frac{1}{1 - \frac{\sum \text{ع}^2}{\text{ع}^2}} \right)$$

حيث أن: ألفا = قيمة الثبات المقردة.

د = عدد الفقرات في الاختبار.

ع ت = الانحراف المعياري.

ثانياً: العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار:

إلا أن هناك عدداً من العوامل التي تؤثر في ثبات نتائج الاختبار تتلخص في النقاط الرئيسية التالية:

- عدد أسئلة الاختبار: حيث ترتفع القيمة العددية لمعامل الثبات تبعاً لزيادة عدد أسئلة الاختبار، بمعنى أن معامل ثبات الاختبار الطويل أكبر من معامل ثبات نفس الاختبار عندما ينقص عدد أسئلته إلى النصف أو الثلث أو أية نسبة أخرى. وعلى سبيل المثال إذا أردنا أن نستخرج معامل الثبات بطريقة سبيرمان - براون فإن معامل الثبات سوف يرتفع من 0.637 إلى 0.80
- زمن الاختبار: فثبات الاختبار يتأثر بالزمن المحدد له. وتشير الدراسات التي أجراها كل من لينكويسيت وكوك Lindquist & Cook إلى أن معامل الثبات يزداد تبعاً لزيادة الزمن المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار حتى يصل إلى الحد المناسب للإجابة عن فقرات الاختبار فيوصل الثبات إلى نهايته العظمى ثم يقل الثبات تبعاً لذلك كلما زاد الزمن عن ذلك الحد.
- تباين قدرات المفحوصين: معامل ثبات درجات الاختبار لمجموعة متجانسة من التلاميذ ينقص في قيمته العددية عن معامل ثبات درجات نفس الاختبار على

مجموعة أخرى أقل تجانساً من المجموعة الأولى. فلو كان لدينا تلاميذ يتميزون جميعهم بمستوى مرتفع من التحصيل في فصل دراسي واحد وُضِّعوا عليهم الاختبار، فإن معامل ثبات درجاتهم سوف يكون أقل من درجات مجموعة أخرى من التلاميذ يتميزون بمستوى تحصيل متباين. وتفسير ذلك، أنه إذا كانت قدرات المفحوصين متقاربة، فإن درجاتهم تكون أقل انتشاراً، أي أكثر تقارباً مما كانت قدرات المفحوصين متباينة أو مختلفة اختلافاً كبيراً. فلو طبقنا اختباراً ما على مجموعة من الأفراد انحرافها المعياري (7) ووجدنا أن معامل ثبات درجات الاختبار يساوي (0.76) فإن معامل ثبات هذا الاختبار عند تطبيقه على مجموعة أخرى من التلاميذ انحرافها المعياري (18) يساوي:

$$r_{tt} = 1 - \frac{1^2 (1 - r)^2}{2^2 r^2}$$

حيث أن: $r = 0.76$ = معامل ثبات المجموعة الثانية.

$r = 0.11$ = معامل ثبات المجموعة الأولى.

$r = 0.12$ = تباين المجموعة الأولى.

$r = 0.22$ = تباين المجموعة الثانية.

وبالتعويض عن القيم في المعادلة. فإن:

$$r_{tt} = 0.9637 = 1 - \frac{49 (1 - 0.76)^2}{324}$$

- **مستوى قدرات المفحوصين:** يختلف مستوى قدرات المفحوصين من شعبة إلى شعبة أخرى أو من فصل دراسي إلى فصل دراسي آخر. فقد يتضمن الفصل الدراسي الواحد تلاميذ يتميزون بمستوى مرتفع من الذكاء ومستوى تحصيل عال، بينما يتميز فصل دراسي آخر بمستوى منخفض من التحصيل وذكاء أقل. وبالتالي، فإن ما يناسب تلاميذ الفصل الدراسي الأول من اختبارات سوف لا يناسب تلاميذ الفصل الآخر، مما يجعل درجات التلاميذ تنخفض في الفصل الدراسي الآخر.

5- التخمين:

هزيادة التخمين تنقص ثبات أي اختبار لأن الإجابة التي تعتمد على التخمين في المرة الأولى لإجراء الاختبار لا تعتمد على نفس هذا التخمين في المرات القادمة لإجراء ذلك الاختبار. وبذلك، تضعف الصلة بين مرتبي التطبيق للاختبار فتتخفض بذلك القيمة العددية لمعامل الثبات، وتختلف الاختيارات في مدى تأثيرها بالتخمين تبعاً لنوعها وتعتبر الاختبارات المتعلقة بنوع الاختبار من متعدد أكثر أنواع الاختبارات تأثراً بالتخمين. وعلى الفاحصين أن يدققوا في اختبار أسئلتهم ويصنفوها بعبارات تقلل من فرص لتخمين بها ليصلوا بذلك إلى مستويات عالية من الثبات.

- صياغة أسئلة الاختبار: ذلك أن الأسئلة الغامضة، الخادعة، العاطفية، الطويلة تقلل من ثبات الاختبار، بينما الأسئلة الواضحة في صياغة فقراتها الموضوعية، القصيرة تزيد من ثبات الاختبار. وعلى الباحث أن يصيغ أسئلته بعبارات واضحة تماماً تحقق له الثبات الحقيقي المرجو.

6- مدى صعوبة الاختبار:

إذا تألف الاختبار من أسئلة سهلة جداً أو من أسئلة صعبة جداً، فإن درجات التلاميذ عليه تكون متقاربة. وتقلل من الثبات. وإذا ما أراد الباحث أن يزيد من ثبات اختباره، فإن عليه أن يولف الاختبار من أسئلة تتراوح في مدى صعوبتها بين (0.25-0.75) وأفضل الأسئلة كان مستوى صعوبته يساوي (0.50).

7- حالة التلميذ:

ويتأثر الثبات بالحالة التي يكون فيها التلميذ علمياً وصحياً ونفسياً ومستوى تدريبه على الموقف الاختباري عند أدائه الاختبار. وكلما كانت حالة التلميذ العلمية والصحية والنفسية عالية كلما زاد من معامل ثبات الاختبار.

4، 5، 2 الصدق Validity:

أما الصدق فله مفهوم واسع أيضاً، وأول معاني الصدق هو أنه يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، بمعنى أن الاختبار الصادق اختباره يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو بالإضافة إليها (Gay, 1990).

أولاً: خصائص الصدق:

وللصدق خصائص عديدة:

- فهو يتوقف على عاملين هامين هما: الفرض من الاختبار أو الوطيمة لتي ينبغي أن يقوم بها. والفئة أو الجماعة التي سوف يطبق عليها الاختبار
- وللصدق صفة نوعية: أي خاصية باستعمال معين (بالعرض الذي من أجله وضع الاختبار) وبالتالي، فإن اختباراً تحصيلياً في مادة ما يكون صادقاً إذا كان يقيس تحصيل التلميذ في تلك المادة، بينما لو طبق الاختبار نفسه في مجال آخر (كالذكاء مثلاً)، فإن نتائجه سوف تختلف.
- وللصدق صفة نسبية أو متدرجة وليست مطلقة: فلا يوجد اختبار عديم الصدق تماماً أو تام الصدق. هذا، إذا قمنا باستخدام الاختبار لما وضع من أجله.
- وللصدق صفة تتعلق بنتائج الاختبار وليس بالاختبار نفسه: فعندما نحكم على تلميذ ما بأنه ذكي فإننا نصدر حكمنا هذا بناء على نتائج لاختبار الذي صمم لقياس التلميذ.
- ويتوقف صدق اختبار ما على ثباته: أي بإعطاء النتائج نفسها تقريباً في كل مرة نقوم فيها بتطبيق الاختبار نفسه على الفصل الدراسي ذاته. فإذا تغير معامل الثبات كان الاختبار غير صادق. هذه الصفة عند فرد أو مجموعة من الأفراد بحيث يقوم صاحب الاختبار بصياغة تعريف للصفة التي يريد قياسها مستنداً إلى نظرية فيحللها إلى عدة عناصر ويضع عليها أسئلة تدور حول هذه العناصر.

ثانياً: انواع الصدق:

1 - الصدق التجريبي Experimental Validity:

يعتمد هذا النوع من الصدق في تحديد مدى الصدق على الاتفاق أو الارتباط بين درجات الاختبار الذي تود الكشف عن صدقه ودرجات فحص آخر مثل: درجات فحص المدرس أو معدل التلميذ في الفصل. ونسعى درجات فحص المدرس في هذه الحالة بالتحكم

Criterion وهي: الأداة التي نكشف بها عن صدق الاختبار والتي يجب أن تتصف بالموضوعية والصدق والثبات.

2 - الصدق التنبؤي Predictive Validity:

يحسب الصدق التنبؤي في اختبار بإيجاد مقدار العلاقة أو الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات معك آخر تجمع عنه المعلومات فيما بعد. وتستخدم النتيجة التي نحصل عليها عادة للتنبؤ بأدائه أو نتيجته مستقبلاً، ويستخرج بمقارنة نتائج الاختبار مع نتائج اختبار أو معدل تراكمي للتلميذ نحصل عليه مستقبلاً يستعمل عادة في اختبار القدرات واختبارات التحصيل المعيرة أو المقننة. ومن أكثر المشكلات التي يواجهها الباحث صعوبة في اختبارات الانتقاء هي العثور على مقياس مقبول من أجل استعماله كمقياس للمحك في التحقق من صدق الاختبار، ولكل نوع من مقياس المحك مشكلاته الخاصة به. ولا بد من توافر عدد من الصفات المرغوب بها في مقياس المحك وهي:

- الصلة الوثيقة بالموضوع: حيث يعتبر المحك وثيق الصلة بالموضوع بقدر الذي يكون فيه الأداء على مقياس المحك مناظراً أو ممثلاً للنجاح في العمل
- الخلو من التحيز: ويقصد بذلك أن المقياس يجب أن يكون من النوع الذي يتيح لكل فرد نفس الفرصة للحصول على علامة تمثل أحسن ما عنده.
- الثبات. وقد مر ذكره.
- جدواه أو مدى تيسره. وفي اختبارنا لمقياس محلي معين نواجه دائماً بمشكلات عملية تتعلق بدرجة ملائمة المقياس وجدواه ومدى تيسره: كم من الزمن يحتاج للحصول على علامة في المحك لكل فرد ؟، وكم هي الكلفة ؟، وكم من التعطيل يحدث في النشاط الاعتيادي ؟

3- الصدق التلازمي Concurrent Validity

يعني كشف العلاقة بين الاختبار ومعك تجمع البيانات عليه في وقت أو قبل إجراء الاختبار. أي أننا نقارن بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على مقياس موضوعي آخر بحسب مركزهم فيما يقيسه الاختبار. على أن يعطى الأفراد درجات على المحك في نفس الوقت الذي تطبق فيه الاختبار

4- صدق المحتوى:

يقصد بصدق المحتوى Content validity ان يقوم الباحث بمحض مصموم الاختبار فحوصا دقيقا منتظما لتحديد ما اذا كان يشتمل على عينة ممثلة لميدان السلوك الذي يقيسه كما هو الحال في الاختبارات المرجعة الى المعيار او تحتوي على معظم ان لم يكن جميع جوانب هذا السلوك. كما هو الحال في الاختبارات المرجعة الى المحك. ومثل هذا النوع من الصدق تستخدمه في العادة في تقويم الاختبارات التحصيلية التي نعددها لقياس مقدار ما تمكن التلاميذ من اتقانه من جوانب مهارة معينة. او ما حصلوه من مقرر دراسي او برنامج مهني.

وهناك طرق عديدة لتحديد صدق المحتوى نذكر منها:

أ - جدول المواصفات:

يسير هذا النوع من الصدق عملية بناء الاختبارات خطوة خطوة. لأن اعداد سئلة او مفردات هذه الاختبارات انما يتم عن طريق الفحص الدقيق الذي يعتمد على تحليل المحتوى للمثيرات والاستجابات والاهداف واستشارة الخبراء واللجوء الى المحكمين. وعلى اساس المعلومات التي يتم تجميعها يتم تحديد مواصفات الاختبار والتي تتضمن الموضوعات التي يجب ان يشملها الاختبار. والاستجابات التي يجب اختبارها. والطريقة الأكثر بسرا في تحديد مثل هذه المواصفات هي اعداد جدول ثاني يسمى جدول المواصفات table of specification او مخطط blueprint ولأن هذا الجدول أكثر شيوعا في الاختبارات التحصيلية نمطي مثالا عليه من هذا الميدان الا انه لا يوجد ما يمنع من استخدامه في بناء الاختبارات من انواع أخرى.

(1) خطوات بناء جدول المواصفات:

يتطلب بناء جدول المواصفات ما يلي:

- تحديد الاهداف التعليمية أو ما يطلق عليها مخرجات التعلم
- تحديد محتوى المادة الدراسية او المقرر المراد وضع الاختبار فيه وذلك عن طريق اعداد قائمة تفصيلية بالموضوعات التي يحتويها المقرر
- تحديد الوزن النسبي للاهداف التعليمية ويتم ذلك عن طريق الآتي:
 - تكتب قائمة بالاهداف التعليمية الاجرائية التي سبق تحديدها
 - تصنف هذه الاهداف وفقا لنوعها (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل.....).

- يحسب عدد الاهداف في كل فئة ثم تحسب النسبة المئوية لكل فئة في ضوء العدد الكلي للاهداف (مثلا: 40/ تذكّر، 30/ فهم، 20/ تطبيق، 10% تحليل)

• تحديد الوزن النسبي للموضوعات ويتم ذلك عن طريق:

- اختيار معيار معين لتحديد الوزن النسبي للموضوع وليكن عدد ساعات التدريس لكل موضوع او لكل وحدة. او عدد صفحات الموضوع في الكتاب المقرر او تقدير المعلم الشخصي.
- حساب الوزن النسبي لكل موضوع في ضوء العدد الكلي للمعيار المستخدم. (عدد الساعات مثلا).

• عمل جدول للأوزان النسبية للمحتوى والاهداف معا كالتالي:

- يكتب في العمود الاول عناصر المحتوى (الموضوعات) وفي العمود الاخير الأوزان النسبية لعناصر المحتوى في صورة نسب مئوية.
- يكتب في الصف الاول العلوي الاهداف التعليمية وفي الصف الاخير السفلي الأوزان النسبية لهذه الاهداف في صورة نسب مئوية.
- تملأ خانات الجدول بتطبيق المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الوزن النسبي للهدف} \times \text{الوزن النسبي لعنصر المحتوى}}{\text{الوزن النسبي للمخلية}} =$$

المجموع الكلي للأوزان (100)

مثال:

مقرر في تخصص الجغرافيا (مقسّم ومناخ) يتم تدريسه في 40 ساعة ويحتوي على 6 موضوعات هي:

- الضغط الجوي (10 ساعات)
- الرياح (6 ساعات)
- الحرارة (8 ساعات)
- الرطوبة النسبية (5 ساعات)
- سمح (6 ساعات)
- جبهات هوائية (5 ساعات)

وبعد تحليله تم تحديد 20 هدفا تعليميا موزعة كالاتي: 8 تذكر، 6 فهم، 4

تطبيق، 2 تحليل

حساب الوزن النسبي للموضوعات:

$$\%25 = 100 \times \frac{10}{40} = \text{الضغط الجوي}$$

$$\%15 = 100 \times \frac{6}{40} = \text{الرياح}$$

$$\%20 = 100 \times \frac{8}{40} = \text{الحرارة}$$

$$\%12.5 = 100 \times \frac{5}{40} = \text{الرطوبة}$$

$$\%15 = 100 \times \frac{6}{40} = \text{السحب}$$

$$\%12.5 = 100 \times \frac{5}{40} = \text{الجبهات الهوائية}$$

حساب الوزن النسبي للأهداف:

$$\%40 = 100 \times \frac{8}{20} = \text{تذكر}$$

$$\%30 = 100 \times \frac{6}{20} = \text{فهم}$$

$$\%20 = 100 \times \frac{4}{20} = \text{تطبيق}$$

$$\%10 = 100 \times \frac{2}{20} = \text{تحليل}$$

ثم توضع هذه النسب في جدول كالتالي:

جدول الأوزان النسبية للموضوعات والأهداف:

الموضوعات	الأهداف				الأوزان النسبية
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	
	8	6	4	2	للموضوعات
الضغط الجوي 10	10.0	7.5	5.0	2.5	25
الرياح 6	6.0	4.5	3.0	1.5	15
الحرارة 8	8.0	6.0	4.0	2.0	20
الرطوبة 5	5.2	3.9	2.6	1.3	13
السحب 6	6.0	4.5	3.0	1.5	15
جبهات هوائية 5	4.8	3.6	2.4	1.2	12
الأوزان النسبية للأهداف 40 ساعة	40	30	20	10	100

- يتم التخلص من العكسور عن طريق التقريبات المتوازنة وفي ضوء ما يره المعلم كما يتضح في الجدول التالي:

الموضوعات	الأهداف				الأوزان النسبية
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	
	8	6	4	2	للموضوعات
الضغط الجوي 10	10.0	7.0	5.0	3.0	25
الرياح 6	6.0	5.0	3.0	1.0	15
الحرارة 8	8.0	6.0	4.0	2.0	20
الرطوبة 5	5.0	4.0	3.0	1.0	13
السحب 6	6.0	4.0	3.0	2.0	15
جبهات هوائية 5	5.0	4.0	2.0	1.0	12
الأوزان النسبية للأهداف 40 ساعة	40	30	20	10	100

ثالثا: العوامل المؤثرة في الصدق:

هناك عدد من العوامل التي تؤثر في مدى صدق الاختبار:

1 عوامل تتعلق بالتلميذ:

- فاضطراب التلميذ في الاختبار قد يشل قدرته على الإجابة ويحصل بالتالي على نتيجة لا تمثل قدراته الفعلية.
- والتخمين أو انقش أو محاولات التلميذ التأثير على الفاحص بالأسلوب الذي يؤدي به إلى اختياره تؤثر هي أيضا على مستوى في الاختبار

2 عوامل تتعلق بالاختبار نفسه:

- فلفة الاختبار إذا كانت فوق مستوى التلاميذ، فإن بعضهم سوف يعجز عن فهم السؤال. وبالتالي لا يستطيع الإجابة عنه مما يقلل من مستوى في الاختبار.
- وغموض أسئلة الاختبار تجعل التلميذ يفسرها تفسيرات متباينة، ويجيب عنها إجابات خاطئة تقلل هي أيضا من مستوى الفعلي في الاختبار.
- وسهولة أسئلة الاختبار أو صعوبتها تجعل التلميذ يحصل على درجات لا يستحقها، فيتأثر حكمنا عليه بأنه تلميذ ممتاز أو وسط أو ضعيف، وهي لا تمثل في الحقيقة قدرة التلميذ الفعلية في الاختبار.
- وصياغة أسئلة الاختبار والتي قد تحمل في طياتها أدلة ومؤشرات تدل على الجواب بحيث يتمكن التلميذ من الحصول على درجة أعلى مما يستحق.
- وتمثل العلاقة بين أسئلة الاختبار وما تعلمه التلميذ عاملا هاما في قياس الفهم والتفسير والتحليل والتطبيق خاصة إذا كانت أسئلة الاختبار ممثلة بصدق لما تعلمه التلميذ من قبل معلمه. أما إذا كانت مادة الاختبار هي غير المادة التي تعلمها التلميذ، فإن هذا يؤدي إلى حصوله على درجات لا تمثل تحصيله الفعلي وتقلل من مستوى صدق الاختبار.

3 عوامل تتعلق بإدارة الاختبار:

- والعوامل البيئية تؤثر على أداء التلميذ تأثيرا يقلل أو يزيد من مستوى صدق الاختبار، مثل: الحرارة، والبرودة، والضوضاء، والأزدحام في البيئة المحيطة.
- وطباعة أسئلة الاختبار وعدم وضوحها أو وجود أخطاء مطبعية أو سوء ترتيب أسئلة الاختبار هي أيضا عوامل مساعدة في التقليل من مستوى صدق الاختبار

- والتعليمات غير الواضحة التي لا تبين للتلميذ كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار، فيخطئ التلميذ في فهم تعليمات الاختبار ويحصل على درجات أقل مما يستحق بالفعل.
- وبسبب استعمال الاختبار في غير ما وضع له، فإن صدقه سوف يكون ضعيفاً
- وعدم استعمال الاختبار مع الفئة التي وضع لها يقلل من قدرة المفحوص على الحصول على درجات أعلى أيضاً.

4:5:3 الموضوعية:

تعني الموضوعية إخراج رأي المصحح أو حكمه الشخصي من عملية التصحيح، أو عدم توقف علامة المفحوص على من يصحح ورقته أو عدم اختلاف علامته باختلاف المصححين. كما تعني أيضاً أن يكون الجواب محددًا سلفًا بحيث لا يختلف عليه اثنان كما هو الحال في الأسئلة الموضوعية.

والموضوعية صفة أساسية من صفات الاختبارات يتوقف عليها ثبات الاختبار، ومن ثم صدقه، كما أنها ضرورية لجميع أنواع الاختبارات من تقليدية وحديثة. إلا أن ثرونها أشد بالنسبة للاختبارات التقليدية (المقالية)، لأنها تتمصف بالذاتية، بمعنى أن تصميمها وتصحيحها يتأثران بآراء وأهواء المصحح.

4:5:4 سهولة التطبيق:

من العوامل التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويمنا لقابلية الاختبار للاستعمال: سهولة التطبيق. فكلما كان إجراء أو تطبيق الفحص أسهل كلما كان ذلك أفضل، إذ أن صعوبة التطبيق قد تكون عائقاً يمنع تحقيق الصدق والثبات والموضوعية. وقد يحصل المفحوص على علامة متدنية لا تعكس قدرته الحقيقية وقد يكون السبب في انخفاض درجته ليس عدم معرفته للجواب، وإنما عدم فهمه للتعليمات.

4:5:5 سهولة التصحيح:

على الفاحص عند وضع اختبار أن يفكر بطريقة التصحيح. فإذا كانت طريقة التصحيح معقدة أو غير دقيقة أو تسمح بالذاتية كان الفحص أقل قيمة مما لو كانت طريقة تصحيحه سهلة بسيطة موضوعية. كما إن طريقة التصحيح المعقدة قد تؤدي إلى

الأخطاء فضلاً عن الوقت والجهد اللذين تتطلبهما، ولا بد عندما نستخدم العلامة أن يكون لها تفسير وأن نتخذ معنى معيناً. وعلى مؤلف الاختبار أن يروى المحصور بمعلومات تتيح له أن يكون تقويمياً صحيحاً للاختبار بالنسبة لاحتياجاته الخاصة، وأن يعطي العلامة التي يحصل عليها كل فرد المعنى المناسب؛ وهذا يعني أن يضم مؤلف الاختبار دليلاً يسميه بدليل الاختبار وينوده ومواده المرفقة الأخرى. وبالتالي، لا بد من استخدام الاختبار أن يحد في هذا الدليل الأمور الرئيسية التالية:

- 4 وصف للوظائف التي صمم الاختبار لقياسها والإجراءات التي اتبعت في تطويره.
- 5 وصف التعليمات التفصيلية في تطبيق الاختبار.
- 6 وصف مفاتيح التصحيح والتعليمات الخاصة بتصحيح الاختبار.
- 7 بيانات المعايير للمجموعات المرجعية المناسبة.
- 8 بيانات عن ثبات الاختبار.
- 9 بيانات عن الارتباطات الداخلية بين الدرجات القرعية.
- 10 بيانات عن العلاقات بين الاختبار وعوامل أخرى.
- 11 عمل أدلة عن استعمالات الاختبار وتفسير نتائج تطبيقه.

4، 5، 6 الاقتصاد في الكلفة؛

ولا بد من التأكيد على أهمية التوفير في النفقات عند إعدادنا للاختبار واستخدمنا له. ويجب أن يؤخذ بعين الاعتبار كلفة النسخة الواحدة من الاختبار وما إذا كان بالإمكان استخدام كتيبات الاختبار نفسها مرة بعد أخرى.

4، 6 بناء الاختبار؛

ولما كان الاختبار كما عرفناه لك هو إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال مينة من السلوك، وأن كان اختباراً تحصيلياً فهو يمثل أيضاً إجراءً منظمًا لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب، فإننا بصدد البدء بإجراءات بناء الاختبار وتجريبه وتحليل نتائجه للتأكد على أهداف التعلم المشار إليها سابقاً. ولما كان البحث التربوي يهتم أساساً بتحصيل الطالب وتطويره نحو الأفضل، فسيتصدر الحديث هنا في بناء الاختبار التحصيلي بخاصة، وبناء الأنواع الأخرى من الاختبارات بعمامة.

4، 6: 1 تجميع فقرات الاختبار:

لتجميع فقرات الاختبار وطبعه وإعداده بصورته النهائية، يمكنك اتباع الخطوات الرئيسية التالية:

أولاً: اختيار فقرات الاختبار:

لقد درست الأنواع المختلفة للاختبارات، وسوف تجد بين يديك أشكالاً ونماذج متعددة من الأسئلة تناسب الموضوع الذي تسعى لقياس نواتج التعلم فيه. ويمكنك ملاحظة أي نوع من الاختبارات أنسب لقياس جميع نواتج التعلم المستهدفة، وبالتالي تختار هذا النوع أو ذاك من أنواع الاختبارات. ولا بد أن تأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية عند اختيارك فقرات الاختبار:

1 - وحدة الموضوع:

وعلى افتراض أنك سوف تقوم ببناء اختبار لمادة التاريخ وأن موضوع الاختبار يتعلق بالمعرب في عصور زمنية مختلفة، بمعنى أن كل موضوع من موضوعات التاريخ المستهدفة في الاختبار يدور حول حقبة زمنية، فإننا نتوقع من الطالب عند إجابته عن أسئلة الاختبار أن يركز ذهنه على حقبة زمنية محددة قبل الانتقال إلى حقبة زمنية أخرى. وهذا يعني أن إجابة الطالب لأسئلة الاختبار تشتق من خلال الوعي الشامل بالصورة الكلية الشاملة التي يستحضرها في ذاكرته عن تلك الفترة الزمنية، وبالتالي، فإن ما يفضلته التريويوس هو جعل أسئلة الاختبار تمثل وحدة عقلية متكاملة بحيث تسهل على الطالب الاستجابة لأي سؤال متعلق بنفس الفترة أو الموضوع المستهدف في الاختبار. أما إذا كانت أسئلة الاختبار تتضمن موضوعات مختلفة، فإن ذلك يتطلب من الطالب أن يعيد تكيف ذاكرته بين فترة وأخرى لتحقيق الإجابة عن مختلف أسئلة الاختبار.

2 - وحدة الهدف:

الأصل في الاختبار أن يكشف عن مدى تحقيق أهداف التعلم ونواتجه من تدريس مقرر دراسي. وهذا يعني بالضرورة أن تشمل أهداف المقرر الدراسي الفهم والتحليل والتركيب والتطبيق والتمييز وتكوين الاتجاهات والقيم واكتساب المهارات - إلى غير ذلك من الأهداف السلوكية ومجالاتها المختلفة. وكل هدف من هذه الأهداف يناسبه نموذج أو أكثر من نماذج الأسئلة المختلفة. ومن الأفضل لك أن تأتي

فقرات أسئلة الاختبار التي تدور حول هدف واحد متتابعة، لتليها فقرات أسئلة أخرى تقيس هدفاً آخر، وهكذا...

3 - نوع السؤال:

ونعني به نوع السؤال الذي وقع عليه اختيارك في قياس هدف التعلم المستهدف، فربما ما اخترت نوع أسئلة الاختبار من متعدد، فليتك أسئلة متتابعة ضمن وحدة متكاملة يتبعها نوع آخر من أنواع الأسئلة. ومثل هذا الإجراء يساعدك في وضع تعليمات خاصة بكل وحدة من وحدات أسئلة الاختبار ولا داعي إلى إعادة التعليمات في كل مرة تعود إلى نوع معين من أسئلة الاختبار

4 - مستوى الصعوبة:

راع التدرج في ترتيب أسئلة الاختبار بحيث ينتقل الطالب في إجابته للاختبار من الأسئلة السهلة إلى الأكثر صعوبة، فلا يحبط المفحوص حين يجد نفسه أمام فقرات صعبة لا يستطيع الإجابة عنها، أو أنه سوف يحتاج إلى وقت أكبر للتفكير في الإجابة عنها مما يفقده دافعية الاستمرار في الإجابة عن بقية فقرات الاختبار.

4: 6، 2 ترتيب فقرات الاختبار:

أما عن كيفية ترتيب فقرات الاختبار في ورقة الاختبار، فقد اعتمد الباحثون عدة طرق من أهمها:

- ترتيب فقرات الاختبار حسب الشكل، وهذا يتطلب منك أن تضع كل نوع من أنواع الأسئلة المستخدمة مع بعضها البعض فتضع مثلاً أسئلة الصح والخطأ يليها أسئلة الاختيار من متعدد، ثم بعد ذلك أسئلة المزاوجة، فأسئلة الإجابات القصيرة.. وهكذا..
- ترتيب فقرات الاختبار حسب المحتوى: ونعني به تسلسل الفقرات في ورقة الاختبار حسب تسلسل منطقي لمحتوى المادة الدراسية فتتكون لفقرات المتصلة بموضوع معين متتابعة ضمن الموضوع الواحد، وضمن الشكل الواحد.
- ترتيب فقرات الاختبار حسب الصعوبة: خاصة إذا كانت فقرات الاختبار من نفس الشكل والمحتوى. ويمكنك أن تستخدم المؤشرات الإحصائية في هذا الصدد خاصة إذا كنت قد طبقت فقرات الاختبار أكثر من مرة على

الطلاب فتقوم بترتيبها من الأسهل إلى الأصعب حسب التحليل الإحصائي الذي توصلت إليه.

- ترتيب فقرات الاختبار حسب المستوى العقلي الذي تقيسه الفقرة وينصح عادة بترتيب فقرات الاختبار من الأسهل إلى الأصعب ضمن المستوى العقلي الواحد بنفس الشكل أو نوع السؤال.

4، 6، 3 تعليمات الاختبار:

تمثل تعليمات الاختبار إرشادات هامة وضرورية توجه الطالب وترشده في أداء الاختبار. ومهما كانت أسئلة الاختبار هامة وشديدة الفعالية، فإنها تصبح عديمة الجدوى إذا لم يستطع الطالب كتابة إجابته عن الأسئلة. وعلى الطالب أن يعرف كيف يكتب إجابته ضمن الزمن المحدد للإجابة حتى تأتي استجابته للفقرات مهيأة تماماً عن قدراته الحقيقية. ويمكنك الاسترشاد بالاستفسارات التالية لتضمنينها تعليمات الاختبار وهي:

- كم عدد أسئلة الاختبار ؟
- ما أنواع أسئلة الاختبار ؟
- ما الزمن المحدد للإجابة عن أسئلة الاختبار ؟
- في أي مكان يجب الطالب عن أسئلة الاختبار ؟ هل يجب على ورقة خارجية ؟ أم يجب على نفس ورقة أسئلة الاختبار ؟ أم على كراس معد لذلك ؟
- هل وضعت علامات متساوية لكل أسئلة الاختبار ؟
- أم أن هناك أسئلة وضعت لها علامات من أسئلة أخرى ؟
- هل وضعت أسئلة اختيارية في الاختبار ؟ هل خیرت الطالب عن أسئلة أقل من المعروض أمامه في ورقة أسئلة الاختبار ؟
- إذا طلبت من طلبتك أن يحذفوا سؤالاً أو أكثر من أسئلة الاختبار النهائي الأسئلة يحذفون ؟ هل تركت الحرية لهم في حذف سؤال أو أكثر من أسئلة الاختبار يختارونه بأنفسهم أم تختاره أنت ؟
- هل تطلب من طلبتك أن يجيبوا عن أسئلة الاختبار بالترتيب ؟ أم أنك تترك لهم حرية الإجابة حسب الترتيب الذي يرتأيه الطالب نفسه ؟

- هل هناك تحديد مسبق لعدد أسطر إجابة كل سؤال ؟ أم تترك للطالب حرية الإجابة وبالقدر الذي يراه مناسباً ؟
- ما معادلة التصحيح التي سوف تستخدمها؟ هل وضعت معادلة تصحيح خاصة بكل سؤال؟ أم أنك وضعت نظاماً شاملاً للتصحيح على كل أسئلة الاختبار؟

إنك إذا أجبت عن كل هذه الاستفسارات، فإنك سوف تصل بالتأكيد إلى تصور مقترح لتصميم تعليمات مناسبة للاختبار بحيث تأتي استجابة الطالب عليها معبرة عن قدرته الحقيقية وحتى يتحقق لك تصميم تعليمات واضحة للاختبار، فإنه يمكنك اتباع ما يلي:

- نبه طلابك إلى قراءة التعليمات قبل البدء في الإجابة على فقرات الاختبار.
- نبه طلابك إلى مكونات الاختبار. عرفهم بعدد فقرات الاختبار. ضع قيمة العلامة على كل فقرة من فقرات الاختبار.
- حدد زمن الاختبار. قدر لتلاميذك الزمن الذي يستغرقونه في الإجابة عن كل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار.
- نبه طلابك إلى عدد أوراق الاختبار.
- دون في صفحة التعليمات طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار، هذا إذا كانت أسئلة الاختبار من نوع واحد، أما إذا كانت أسئلة الاختبار تشتمل على أكثر من نوع من أنواع الاختبار، فحدد لطلبتك تعليمات كل نوع من أنواع فقرات الاختبار.
- نبه طلابك إلى عدم إمكانية الاستفسار من المراقب عن أي شيء يتعلق بأسئلة الاختبار ما عدا الأخطاء المطبعية التي قد ترد في ورقة أسئلة الاختبار أو تعليماته.
- نبه طلابك إلى ضرورة الكتابة بخط واضح ومنظم.
- أكد على الطلبة ضرورة كتابة أسمائهم على ورقة الإجابة بعد استلامهم الأوراق الخاصة بالإجابة مباشرة.
- أكد على طلابك ضرورة عدم التخمين في إجاباتهم لفقرات أسئلة الاختبار، خاصة إذا كنت تنوي التصحيح من أثر التخمين.

4:6:4 طباعة أسئلة الاختبار وجمعه في كراس:

وبعد أن عرفت كيفية صياغة تعليمات الاختبار ، فإن بإمكانك اتباع الخطوات الرئيسية التالية من أجل تحقيق طباعة واضحة وسليمة تحقق أغراض الاختبار المستهدفة.

- اعمل على تحاشي الأخطاء المطبعية أو الإملائية.
- راجع طباعة أسئلة الاختبار قبل سحب العدد المطلوب من النسخ ، وتأكد أن العدد المسحوب يزيد عن عدد الطلاب الذين سوف يتقدمون للاختبار.
- تأكد من أن تعليمات الاختبار والأمثلة الموضحة هي في بداية أوراق أسئلة الاختبار ، وعلى الطالب أن يقرأ أولاً وقبل كل شيء تعليمات الاختبار والأمثلة الموضحة في الاختبار.
- افصل بين تعليمات الاختبار وفقرات الإجابة ولتكن طباعة ورقة التعليمات مستقلة عن أوراق الإجابة حتى لا يختلط الأمر على الطلبة ، فلا يفرقون بين تعليمات أو أمثلة أو فقرات إجابة.
- افصل بين السؤال والذي يليه بمسافة معقولة حتى لا يظن الطالب أن الفقرة التالية تابعة للفقرة السابقة من السؤال ، وهكذا لجميع أسئلة الاختبار.
- اجعل طباعة السؤال الواحد في صفحة واحدة ولا تحاول أن تقسم السؤال بصفحتين متتاليتين.
- افصل بين كل شكل من أشكال فقرات الاختبار بحط واضح حتى يعرف الطالب أنه ينتقل من نوع من أنواع أسئلة الاختبار إلى نوع آخر له تعليماته وأمثلة الخاصة الموضحة له.
- افصل بين متن السؤال وبدائل الإجابة عنه بمسافة معقولة خاصة هيم يتعلق بأسئلة الاختبار من متعدد.

4:6:5 إجراء الاختبار:

وبعد أن اتهمت كل الإجراءات الخاصة بتحقيق بناء الاختبار وطابعته وجمعه في كراسات خاصة. يمكنك سحب عدد وفير من كراسات الاختبار يزيد عن عدد الطلاب المفحوصين. ضع أوراق الأسئلة في مغلف خاص مكتوب عليه الإرشادات المتبعة بكيفية تطبيق الاختبار وبإمكانك اتباع الخطوات التالية في هذا المجال:

- وجه طلابك إلى موعد الاختبار قبل إجرائه ببضعة أيام ووضّح لهم افترض من الاختبار وما سوف يتناوله من موضوعات ونوع البنود والزمن المحدد للاختبار
- بين لطلابك المهمة المطلوبة وكيفية كتابة الإجابة والعلامات الحيلية والجزئية لكل فقرة من فقرات أسئلة الاختبار.
- احرص على أن تكون الغرفة التي يجري فيها الاختبار جيدة الإضاءة والتهوية بعيدة عن الضجيج وتوجد فيها فراغات مناسبة بين مقاعد الطلاب.
- ضع نموذجاً للإجابة عن الاختبار وبين فيه العلامات الحزئية والكسبة واحفظ ذلك في مكان أمين.
- لا تطبق الاختبار إلا على الفئة التي صمم من أجلها الاختبار أو ثفئات المتكافئة لها.
- وزع الطلاب الذين سيتقدمون للاختبار في الأماكن المخصصة لهم.
- لا تفتح الملف الذي يحوي كراسات الاختبار إلا في الموعد المحدد للاختبار وفي مكان إجرائه وأمام المفحوصين أنفسهم.
- وزع كراسات الاختبار على جميع الطلاب دون أن تأذن لهم بفتح كراسات الاختبار قبل الانتهاء من عملية التوزيع.
- وفر عدداً مناسباً من المراقبين على الاختبار حتى لا تسمح للطلاب المفحوصين التفتكير في الغش. وبالمقابل فإن عدداً كبيراً من المراقبين يخلق جواً من التوتر والقلق لدى الطلاب مما يحد من إمكانية تحقيق الأهداف ونوتج التعلم التي استهدفها الاختبار.
- لا تقم بالإجابة عن أي سؤال يطرحة المفحوص حول أسئلة الاختبار فيما عدا الأسئلة التي تتعلق بالأخطاء المطبعية أو وضوح الخط
- نبه الطلاب إلى الوقت على فترات متقطعة بحيث لا تكرر هذا العمل إلا مرات قليلة كأن تنبه الطلاب إلى مرور ساعة من الوقت ثم ساعتين، وهكذا... إن تكرار التنبيه على الطلاب لمرور الوقت قد يحثق جواً من التوتر لهم.
- اطلب من الطلاب توقيع أسمائهم عند تسليم أوراق الاختبار لتأكد فيما بعد أنهم أدوا الاختبار في حينه.

- وضع أوراق الاختبار عند استلامك لها في مغلف من أجل تحضيرها للمصحح بعد الانتهاء من أداء الاختبار.

4:6:6 تصحيح الاختبار:

بعد الانتهاء من إدارة الاختبار وإجرائه تبدأ عملية تصحيح أوراق الإجابة ووضع المعلومات، ويتوقف تصحيح الاختبار بشكل رئيس على نوع الاختبار المستخدم وعلى الإجراءات التي اتخذت لأغراض التصحيح. ومهما كانت نوعية أسئلة الاختبار المستخدمة مقالبة أو من نوع الاختبار من متعدد، أو صح وخطأ، فإن على المصحح أن يراعي الموضوعية عند وضع العلامات مما يتطلب منه أمرين هامين هما:

- توفير مفتاح تصحيح للاختبار يوضح فيه مفتاح تصحيح لأجزاء الاختبار الكلية والجزئية.
- تحديد إجراءات مطابقة إجابات الطلاب على مفتاح الإجابة الذي يقوم المصحح أساساً بتصميمه ليقيم به درجة كل طالب على أسئلة الاختبار.

4:6:7 تحليل فقرات الاختبار:

وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه يقوم المعلم بتحليل نتائج الاختبار من أجل تحديد مقدار فاعليته كأداة تقويمية، ومدى أثر الاختبار على الطلاب، وعليه أن يضع في الاعتبار الأمور التالية (أهلوات وآخرون، 1985):

- يجب ألا يكون الاختبار أسئلة أجاب عنها جميع الطلاب أو لم يجب عليها كل الطلاب، فلا قيمة لسؤال يجيب عليه جميع الطلبة أو لا يجيبون عليه، لأنه لا يميز بين الطلاب ولا يعرفنا باختلاف مستويات تحصيلهم عند الحديث عن الاختبارات معيارية المرجع
- أن تتوزع العلامات توزيعاً اعتدالياً أو شبه اعتدالي آخذين بالاعتبار خصائص الطلبة والغرض من الاختبار نفسه.
- ويحقق التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار الأمور التالية:
- قياس مدى تحقق الأهداف السلوكية استناداً إلى الفقرات الاختبارية السهلة والصعبة وذلك بحساب معامل السهولة.

- يساعد تحليل الفقرات الاختبارية في تعيين القوة التمييزية لكل فقرة اختبارية بمقارنة أداء الطلاب ذوي المستويات العليا في التحصيل بأداء الطلاب ذوي المستويات الدنيا في التحصيل، وذلك بحساب معامل التمييز
- يفيد معامل السهولة والتمييز في بناء الخطة الشاملة لطلاب الصف أو الخطة الجزئية لبعض الطلاب ممن يحتاجون إلى عناية خاصة ومركزة.

5: العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم:

5: 1 العلاقة بين القياس والتقويم:

- القياس سابق للتقويم وأساس له: فإذا وزنت نفسك وكان وزنك (100 كغم) فهذا قياس. وإذا علق صديقك على وزنك قائلاً: ما اسمك ؟ فهذا تقويم مستند إلى قياس. وقد حكم صديقك بأنك سمين بناء على مستوى معين كان يكون السمين في نظره من زاد وزنه عن (90 كغم).
- التقويم أوسع من القياس: فالقياس يتم باستعمال اختبار أو فحص فقط، بينما نلجأ في التقويم إلى أساليب أخرى بالإضافة إلى القياس: كالتسجيلات القصصية، الاستجابات، قوائم التقدير، السجل التراكمي، دراسة الحالة، آراء المدرسين... وأدوات أخرى غيرها.
- والقياس تحديد كمي للصفة المقاسة كنتيجة لعملية منظمة: فالأرقام تمثل كمية الصفة التي تم قياسها. أما التقويم فهو التثمين الذاتي للكمية أو النوعية للصفة. ويعبر بصورة ذاتية من مقدار قيمة الشيء أو الصفة بالنسبة لشخص ما وهو يظهر كم هو عال أو كم هو ثمين. بينما يشير القياس إلى كم أو ما مقدار. وعندما يخبرك أخوك الأصغر أنه حصل على العلامة (90) في اختبار الرياضيات، فهذا قياس. أما عندما تعتبر أن العلامة (90) ممتازة لأنها تساوي (العلامة 90 من 100) أو لأنها أعلى علامة يحصل عليها تلميذ في المجموعة الواحدة فهذا تقويم. وهكذا فالقياس يجيب عن السؤال التالي: كم؟ أو ما مقدار؟ بينما التقويم يجيب عن السؤال: ما جودة؟
- القياس كمي وموضوعي: بينما التقويم نوعي وذاتي.

5:2 العلاقة بين الاختبارات والتقويم:

الاختبار عملية نهائية تقيس جانبا واحدا من جوانب التلميذ. وهو الجانب المعرفي بينما يمتد التقويم ليشمل جوانب التلميذ المختلفة. من أجل إعطاء صورة لنمو هذه النواحي. هالتقويم يتتبع:

- نمو التلاميذ من جميع نواحيه للوقوف على مواضع التقدم والتأخر في هذا النمو لدعمها والزيادة منها وتوجيهها للتوجيه السليم والوقوف على مواضع الضعف في هذا النمو لعلاجها في الوقت المناسب وتداركها.
- أساليب المدرس أو ما يستخدم فيها من أدوات وما يقوم به من توجيه وإرشاد لمعرفة ما أفاد التلاميذ من هذا كله في نموهم المنشود حتى يستمر في اتباعه. ولمعرفة ما يجب أن يعدله المدرس ليصبح أكثر إفادة للتلاميذ في هذا النمو.
- أوجه نشاط المدرسة عامة ومدى استغلال إمكاناتها وإمكانات البيئة المحلية. ومعرفة إلى أي حد يساعد هذا كله على نمو التلاميذ النمو المنشود. وذلك للعمل على دعم المحاسن والزيادة منها والعمل على تحديد العيوب ونواحي التقصير وعلاجها.
- وعليه، فإن التقويم يشتمل على تقويم كل من نمو التلميذ بجوانبه المختلفة وعمل المدرس ونشاط المدرسة.
- الاختبار عملية يقوم بها طرف واحد وهو المدرس الذي يصنع الامتحان ثم يتخير الزمان والمكان ثم يقوم بالتصحيح... الخ. أما التقويم فهو عملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية.
- الاختبار عملية قياسية تقيس مدى كفاية الفرد في إحدى النواحي. أما التقويم. فهو عملية علاجية تشخص الحالة الراهنة. لكنها لا تتوقف عن هذه المرحلة بل يمتد ليرسم العلاج المناسب.

6: دور الاهداف التربوية في الارشاد النفسي والتربوي:

1: المقدمة:

الاهداف التربوية من الموضوعات التي تناولتها العديد من الدراسات والبحوث و لكتب في شتى مجالات التربية. وقل أن تجد كتابا يبحث في المناهج وطرق التدريس إلا وتحد فيه موضوع الاهداف التربوية وعلاقتها بعملية التعليم مما يؤكد أهمية هذا الموضوع في العملية التربوية بشكل عام وعملية التعليم بشكل خاص:

فمن وجهة النظر التربوية: فإن عملية التربية عملية هادفة ذات بداية ونهاية، وكل عمن ناجح لا بد أن يسير وفق خطة ومراحل وأهداف موضوعية. وأن أي عمل بدون هذه الأهداف يكون عملية مبثورة وليس لها معنى عملي إجرائي. ومن وجهة النظر التطبيقية: فإن وجود الأهداف ومعرفتها من قبل المعلم فإنها تساعد على تصميم وبناء مادة التعلم والأنشطة التعليمية المختلفة سواء كانت خبرات تعليمية ووسائل معينة وطرقا تدريسية أو وسائل تقويمية. كما تقوم الأهداف بعملية إرشادية دقيقة تحصر شكل نشاط يختاره المعلم أو يقوم به خلال أداءه لعملية التعلم. ونحن هنا بصدد الاهداف التي تصاغ لخدمة العملية الارشادية والتربوية وتحقيق نتائج ايجابية لها، وبالتالي، فإن العملية الارشادية عملية هادفة ذات بداية ونهاية. تماما كالعملية التربوية التي يسعى لتحقيقها المعلمون. وكذلك المرشدون في عملهم الارشادي.

والأهداف التربوية غايات يتقدم المتعلم نحوها. وهي النتائج النهائية للتعلم تحدد في صورة تغيرات لسلوك المتعلم. فما معنى الهدف التربوي؟

فقد وصف ميجر (Mager, 1994) الهدف بأنه وصف للنتائج التعليمي الحادث في سلوك المتعلم وما سيكون عليه المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية. والمتضمن للموصفات الممكن ملاحظتها في أدائه. وعرف بلوم ورفاقه (Bloom, et al, 1973) الهدف بأنه محاولة من قبل المعلم أو اختصاصي النهاج للبحث عن المتغيرات الحاصلة للمتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية. وأشار جانييه (Gange, 1975) إلى الهدف على أنه تعبير للنتائج التعليمي تحدث في ضوء أداء المعلم والمتضمن مواصفات الموقف الذي يمكن ملاحظته في المتعلم. وتحدث توكمان (Tuchman, 1995) عن الهدف باعتباره نتاجاً مقصوداً ينبغي تحديده بطريقة ما تمكن من تحقيقه

وبالنظر إلى ما ورد من تعريفات لكلمة الهدف، فإنه يمكن تعريف الهدف التربوي على أنه عبارة عن وصف لنمط من أنماط السلوك ينتظر حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية أو موقف تعليمي معين.

ويواجه المعلمون العديد من المشكلات التي تتعلق بتحديد الأهداف التربوية وصياغتها من أهمها:

- التقصور في تحديد المعاني الدقيقة للأهداف التعليمية وتوضيحها وتفسير عناصرها السلوكية في أدلة المعلمين والمواد الدراسية المختلفة
- صعوبة اختيار أساليب القياس المناسبة وأدواته لقياس السلوك المرغوب فيه.
- تحديد الأهداف التعليمية من ملاحظات المعلم وتقديره الافتراضي دون أن يستند ذلك إلى تقويم سلوكي محدد ودقيق.
- استخدام عدد من الطرق الخاطئة في تعيين الأهداف بحيث يقوم المعلمون بتحديد أهدافهم في ضوء ما يريدون وما يقومون به وليس في ضوء ما سوف يقوم به المتعلم من سلوك.
- الاهتمام بالمستويات الدنيا من المعرفة مع قليل من الاهتمام للأهداف التعليمية الأخرى كالتطبيق والتحليل وإغفال واضح لأهداف المجال الوجداني والمهاري.
- تعيين الأهداف التعليمية في صورة وصف محتوى المقرر والإشارة إلى العنصرين أو التعميمات الرئيسية أو المهارات على أنها تعبر عن هدف ما
- كثير من صياغات الأهداف التي يضمها المعلم لا تكون واضحة بطريقة تيسر على المتعلم فهمها والعمل على تحقيقها.
- صعوبة التمييز بين الأهداف التربوية العامة وبين الأهداف السلوكية الصغرى مما يتحتم على المعلمين ضرورة فهم مدى أهمية الأهداف واستيعاب العلاقة بين الأهداف الوطنية والتربوية العامة والتعليمية السلوكية.

2:6 دور الأهداف التربوية في العملية الإرشادية:

يبرز دور الأهداف التربوية في العملية الإرشادية بوضوح في كثير من المجالات الإرشادية المختلفة والتي يسعى المرشدون النفسيون والتربويون إلى تحقيقها (علام، 2006):

6: 2: 1 الأهداف التربوية وتطوير العملية الإرشادية:

تشكل الأهداف حجر الأساس للطريقة الناجعة في تخطيط البرامج الإرشادية وتطويرها وهي تشجع المرشدين على التفكير والتخطيط وإيضاح المعلومات والمعرف والقيم التي لم يسبق إيضاحها من قبل. ومن هنا كانت الأهداف التربوية نقطة البداية في تشكيل تفاصيل البرنامج الإرشادي. وتساعد على تصور الوظائف العامة للعملية الإرشادية في ضوء فنيات الإرشادية وأساليبها التطبيقية..

6: 2: 2 الأهداف التربوية وفلسفة الإرشاد النفسي ونظرياته:

تهتم الفلسفة التي تقوم عليها العملية الإرشادية أساسا بالأهداف العريضة والقيم التي تختصها أنظمة الإرشاد وفناتها. وتركز بشكل رئيسي على النتائج النهائية للعملية الإرشادية. وترى أهميتها بشكل أكثر وضوحا من استمرار هذه الأهداف والتركيز عليها من قبل المرشدين باعتبارها الأساس في بناء الإنسان السوي المتمتع بالصحة النفسية. وكذلك على الأساليب الإرشادية في التعامل مع الأشخاص.

وتركز الفنيات الإرشادية على مساعدة الفرد في حل مشكلاته. من خلال اكتشاف الأفراد للعوامل التي تؤثر في نموه. وتكوين علاقات حميمة مع الآخرين. تساعد في تقديم المساندة لبعضهم البعض أثناء التعامل مع مشكلاتهم والتوصل إلى حل لها. وقد صاغ كوري (Corey, 2011) عددا من الأهداف التي يسعى الإرشاد الجمعي إلى تحقيقها في العملية الإرشادية:

- تعلم كيفية الثقة بالنفس وبالأخرين
- زيادة معرفة الذات
- معرفة الحاجات والمشكلات المشتركة لدى أعضاء الجماعة
- زيادة تقبل الذات، والثقة بالذات، واحترام الذات مما يساعد في التوصل إلى رؤية جديدة لها.
- إيجاد ضُرب بديلة للتعامل مع تطور المشكلات العادية. وحل بعض لصراعات
- يصبح الفرد أكثر إدراكا بالاختيارات مما يساعد في عمل اختيارات سديدة.
- وضع خطط خاصة لتغيير بعض السلوكيات. ومتابعة تلك الخطط
- تعلم مهارات اجتماعية جديدة.

- يصبح الفرد أكثر حساسية نحو حاجات الآخرين ومشاعرهم
- تعلم كيفية مواجهة الآخرين باهتمام وصدق وصراحة
- الاستعداد عن مجرد تحقيق توقعات الآخرين وتعلم التعايش مع توقعات الفرد نفسه
- استكشاف الفرد لقيمه. ومحاولة تعديلها إذا لزم الامر

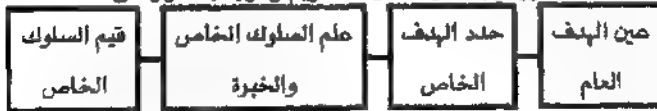
6: 2: 3 الأهداف التربوية والعملية الارشادية:

عزيزي القارئ: هل الأهداف التعليمية تيسر العملية الارشادية في رأيك؟
ان محاولتك الإجابة عن هذا السؤال سوف تؤدي بك إلى بيان أن الأهداف التربوية:

- توفر للمرشد النفسي والتربوي عبارات هادفة وواضحة يمكنه استعمالها في اختيار وتنظيم عملية الارشاد وأنشطتها بفعالية أكبر
- تمكن المرشد النفسي والتربوي من العمل الارشادي بفعالية أكبر وتزيد من معدلات نجاحه وتقلل بالتالي من الوقت والجهد الضائع.
- تبين له جوانب الضعف والقوة في كل من الطريقة والمحتوى ولفنيات الارشادية الأخرى.
- تتيح له مجالاً أوسع لتفريد العمل الارشادية الذي يناسب الفروق لفردية للمسترشدين

6: 2: 4 الأهداف التربوية والتقويم:

يمكنك القول إن الأهداف مطلب ضروري في اختيار وسائل التقويم المناسبة حيث تلعب الأهداف دوراً رئيساً في عملية التقويم ومرجعها الرئيسي.



شكل رقم: (3: 1)

إلا أنه ومن أسف، نجد فئة من المرشدين التربويين يهتم بهذا الموضوع كأساس لعملية لارشاد. أو عند إعداد وسائل تقويم نتائج العملية الارشادية المختلفة التي قام بها، بلزعم من الفوائد الجمة التي يحققها المرشد التربوي. ومن أهمها:

- إرشاد المرشد في اختيار الفنيات والأنشطة والخبرات الإرشادية التي سيوليها عنايته أثناء وضعه خطته الإرشادية وقيامه بعملية الإرشاد.
- تجعل العملية الإرشادية أكثر فاعلية.
- تحسين نوعية الاتصالات الإدارية وتوضيحها وحصرها بين المرشد والمؤسسة الإرشادية (العيادة/ أو الادارة التربوية) من جهة وبين المسؤولين الإداريين من جهة أخرى.
- تمكين المرشد من التقويم الجيد لقدرة المسترشد / العملاء على أداء العمل أو الاسلوب المرغوب فيه نتيجة للعملية الإرشادية.
- إعطاء المسترشد / العميل تغذية راجعة لتقدمه الشخصي في سلوكه
- توفير وقت المرشد والمسترشد / العميل بحصر كل منهما لنشاطه وتوظيفه من أجل تحقيق متطلبات الأهداف تاركين جانباً أي نشاط لا يمت بصلة مباشرة للأهداف التي تسعى كل منهما لتحقيقها.

6: 3 معايير صياغة الأهداف التربوية:

حتى تقوم بصياغة هدف تعليمي سلوكي محدد. فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار

ما يلي:

6: 3: 1 توصيف العمل:

ونعني به الإشارة إلى خطوات العمل التي تتبع في تأديته، ويمبر عنها بأفعل إجرائية واضحة ملموسة. مثال ذلك: يسمي، يحدد، يستنتج ذلك،

6: 3: 2 تحليل العمل:

وبعد أن تنتهي من توصيف العمل الذي تقوم به. اسأل نفسك:

- ما المفاهيم والمعارف التي يمكن أن يكتسبها المسترشد من خلال العملية الإرشادية التي تقدمها له؟
- ما أنواع المهارات التي يمكن أن يكتسبها المسترشد / العميل؟
- ما الميول والاتجاهات والقيم التي ينبغي أن تحققها العملية الإرشادية؟
- ما المصادر والأدوات والوسائل المتاحة؟

6:3: تحليل محتوى العملية الارشادية:

حلل محتوى العملية الارشادية إلى عناصرها الرئيسية الثلاث: المعرفية، والوجدانية، والمهارية. ثم صنف هذه العناصر تصنيفاً مناسباً يساعدك على تحديد الأفعال السلوكية والنواتج التعليمية تحديداً أكثر دقة.

6:3:4 صياغة الهدف الارشادي صياغة سلوكية جيدة:

- ولدى صياغتك لهدف ارشادي صياغة سلوكية جيدة. تأكد من الآتي:
- هل الأهداف التي تمت صياغتها ذات علاقة بالارشاد أو العملية الارشادية؟
- هل الأهداف التي تمت صياغتها شاملة للعملية الارشادية؟
- هل اشتقت الأهداف التي تمت صياغتها من الفلسفة العامة للارشاد النفسي والتربوي؟
- هل تتفق الأهداف التي تمت صياغتها مع المبادئ الأساسية للارشاد النفسي والتربوي؟
- هل تركز صياغة الأهداف على سلوك المسترشد / العميل؟
- هل صيغت الأهداف في صورة أفعال سلوكية إجرائية يسهل قياسها وملاحظتها؟
- هل يستطيع المسترشد تحقيق الهدف في فترة زمنية معقولة؟
- هل تركز الأهداف على الخبرات الجديدة والصعبة بدل الخبرات القديمة السهلة؟

عزيزي القارئ: مما ورد ذكره، فإنه يمكنك تحديد المعايير الأساسية التالية من أجل صياغة هدف تعليمي / ارشادي سلوكي جيد:

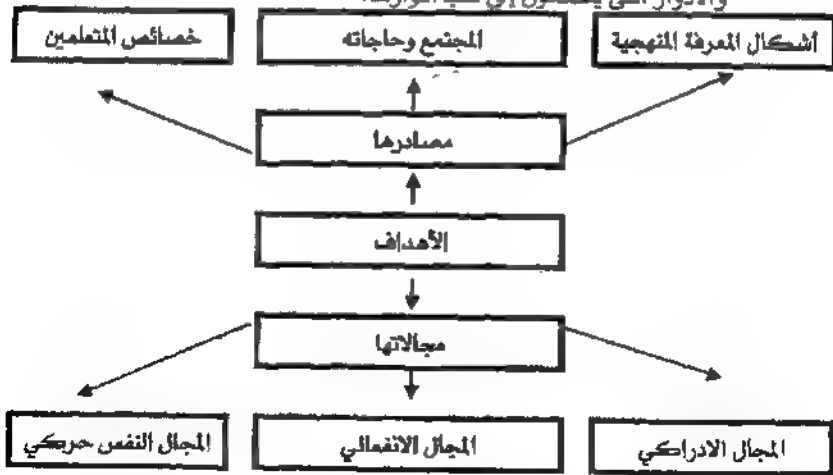
- أن يكون الهدف محدداً واضحاً ودقيقاً.
- أن يذكر على أساس سلوك المسترشد / العميل وليس نشاط المسترشد / العميل
- أن تتمكن من ملاحظته وقياسه
- أن تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي يشير إلى نوع السلوك وإلى مستوى
- أن يحدد الحد الأدنى للأداء كما وكيفا.

4:6 مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

تناول الباحثون عددا من النماذج المرتبطة بمصادر اشتقاق الأهداف التربوية: فقد حدد المنظرون في عرض هياتهم الإرشادية المصادر العامة التالية التي ينبغي اعتمادها لتحديد الأهداف التربوية / الإرشادية. مشيرا في الوقت نفسه، إلى أن لكل مصدر دوره المهم في بناء الأهداف التربوية وتطويرها.

- حقائق تتعلق بالمتعلم أو المسترشد / العميل: وتشتمل على حقائق تتعلق بحاجات المتعلم وقدراته واستعداداته واهتماماته ومهاراته وخصائصه النمائية ومطالبها في كل مرحلة عمرية.
- حقائق تتعلق بالمجتمع: وتتضمن حقائق ترتبط بأنظمة المجتمع والقوى المؤثرة فيه والسيطرة عليه والمستويات الاقتصادية والاجتماعية، وثقافة المجتمع. وما يسودها من عناصر ثقافية مختلفة لها تأثيراتها المختلفة على المتعلم في سعيه نحو التكيف.

- معلومات تتعلق بطبيعة الأعمال السائدة في المجتمع ومطالب هذه الأعمال وخصائصها وملاحها وتحديد الأدوار التي يمارسها المتعلمون في مجتمعهم والأدوار التي يطمحون إلى لعب أدوارها.



شكل رقم: (2: 3)

5.6 تصنيف الأهداف التربوية:

ختلفت تصنيفات المنظرين للأهداف التربوية بحسب وجهات النظر المطروحة من قلمهم وتسير الدراسات المستنيضة في هذا المجال (العيسان، 1994) إلى أن أكثر التصنيفات انتشارا هو تصنيف بلوم الذي حدد فيه ما يعنيه الهدف التعليمي باعتباره سلوكا مرتقيا. وقد يكون هذا السلوك معرّفا على شكل معلومات ومفاهيم أو وجدانيا على شكل اتجاهات وقيم أو حركيا على شكل عادات ومهارات. وفي كل جانب من الجوانب الثلاثة يمكننا من تمييز عدد من الأبعاد الخاصة بكل منها والتي قام كل من بلوم Bloom وكراتوهل Krathwohl وركزويل Ragsdale وسمبسون Simpson ومارو Marrow وجرونلاند Gronlund بتطويرها ولاشك بأن الغرض الرئيسي الذي يسعى إليه المعلمون من تصنيف الأهداف التربوية. هو في تحديد أنسب ظروف التعلم للمتعلم في مختلف مجالات حياته العملية (أبو حطب، وعثمان، 1998)

6: 5 تصنيف بلوم للأهداف التربوية:

وضع بلوم تصنيفا للأهداف التربوية اشتمل على ثلاث مجالات رئيسية هي:

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
المعرفي	التذكر	يسرف، يصنف، يحدد، يكتب، يشير إلى، يضع قائمة، يسمي، يوجز نقاطا، يميز، ينفون، يصف	<ul style="list-style-type: none"> • أن يحدد المتعلم على الأقل أربعة عوامل تؤثر على مناخ بحر العرب • أن يعرف المتعلم مصادر الضوء • أن يبين المتعلم العلاقة بين الطقس والجو • أن يسمي المتعلم الدول الأعضاء في مجلس التعاون • أن يشير إلى الدول التي تقع على حدود سلطنة عمان
القيدرات والمهارات	يدافع عن (فكره/ رأي)	• أن يترجم المتعلم النص (..) من الإنجليزية إلى العربية	

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
	المعقولة	<ul style="list-style-type: none"> • نظرية)، يوضح (ماذا ولماذا، وكيف)، يميز، يشرح، يبرهن، يبين، يستنتج، يقدر (النتائج والآثار)، يعيد الكتابة (بشكل آخر)، يميز، يربط بين 	<ul style="list-style-type: none"> • أن يعين الطالب: التوقيت الزمني في سلطنة عمان من خلال معرفته لدرجة خط طول معين لبلد معين • أن يختار الطالب عنواناً مناسباً للنص الذي قرأه • أن يلخص الطالب الأفكار الرئيسية في النص • أن يصوغ الطالب الموضوع اللفظي بعبارة رياضية
		<ul style="list-style-type: none"> • أن يحول، أن يحسب (إحصائياً)، يبرهن، يعلل، يكتشف، يعدل، يفد، يتبأ، يغير، يحسب، يعرض، يتحكم، يبين... الخ. 	<ul style="list-style-type: none"> • أن يتبأ الطالب بالنتائج الممكنة للتضخم الاقتصادي في دول الخليج • أن يذكر الطالب المبدأ الذي يفسر كيف نشأ تشكيل جيولوجي معين • أن يعلل الطالب سبب اعتدال المناخ في البلاد الواقعة على سواحل البحار • أن يمرض الطالب الأفكار وعق لمبادئ القواعد النحوية • أن يعلل سبب سقوط الأمطار في انشتاء
	التحليل	<ul style="list-style-type: none"> • يجزئ، يميز، يعلل، يبين، يستخلص، يبين أوجه الشبه 	<ul style="list-style-type: none"> • أن يجزئ الطالب الموضوع إلى عناصره • أن يميز الطالب بين التفاصيل الهامة وغير الهامة في وصف تاريخي • أن يتتبع الطالب التغيرات الهامة من

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
		والاختلاف، يربط، يقسم إلى أجزاء أصغر، يفصل، يصنف، يقارن، يفرق، يفتت، يشرح، يستدل... الخ	بحر العرب جنوباً إلى البحر الأبيض شمالاً • أن يربط الطالب بين الأهرام التي طرحها الكاتب في المشء والفترة التاريخية التي عاشها • أن يقارن الطالب بين سكان المناطق الداخلية والساحلية في عمان
	لتركيب	يضيف، يولف، يميد ترتيب أو تنظيم، يكتتب بشكل آخر، يستخلص، يعدل، يجمع (الأدوات للقيام بتجربة)، ينقح، يضع في هئات، يولف، يبدع، يخسترع، يصمم، يفعله... الخ	• أن يستخلص المتعلم النتيجة من البيانات التي حصل عليها من التجربة • أن يصمم المتعلم نموذجاً يبين فيه كيفية حدوث التجربة بواسطة المياه • أن يقترح المتعلم خطة لتطوير الخدمات الاجتماعية في البيئة المحلية • أن يكتب المتعلم مقالة من 100 كلمة عن حماية البيئة البحرية في سلطنة عمان • أن يضع المتعلم حلولاً عملية للتغلب على ملوحة المياه في الآبار المناطق الساحلية
	التقويم	يبرر، يقرر، يدافع عن فكرة أو رأي، يهاجم، يثبت صحة، يجادل، يقدر، ينقد،	• أن يقارن المتعلم (يقابل) بين نظريتين رئيسيتين من خلق الإنسان • أن ينقد المتعلم استخدام الصور البلاغية في قصيدة المحتوى • أن يثبت المتعلم أن الغذاء المتكامل

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
		يقارن، يستخلص، يفسر، يصف، يميز، يشرح، يبرر، يفسر، يختص، يدعم...الخ.	ليس الذي يحتوي على البروتين الحيواني فقط • أن يقيم المتعلم الوجبات الغذائية في ضوء أهميتها للجسم • أن يعلل أهمية الانصياف في العمل • أن يبرر مشاركة المرأة في سوق العمل العماني • أن ينقد بموضوعية قضية غلام المهور في مجتمعه
الوجداني	الاستقبال / الانتباه	يتابع، يلاحظ، يسأل، ينتبه، يصفي، يتقبل وجهات نظر مختلفة، يسمع بانتباه، يظهر وعياً بأهمية التعلم، يتقبل، ينتبه بدقة... الخ.	• أن يصفي المتعلم بانتباه الى صورة الفلق • أن يصفي المتعلم الحاجة إلى الوفاق وتصوية الخلافات • أن ينتبه المتعلم إلى الإجابة التي يطرحها زملاؤه في الصف • أن يتابع المتعلم أحداث القصة على شريط سمعي • أن يتقبل المتعلم فكرة العمل التعاوني في غرفة الصف
	الاستجابة	يجيب على، يسمع، ينجز، يقرأ (طواعية)، يطيع، يعمل وفق قوانين، يرجسب بـ،	• أن يطيع المتعلم قوانين المدرسة • أن يظهر المتعلم الاهتمام بمساعدة الآخرين • أن يظهر المتعلم الاهتمام بدراسة المشكلات السلوكية داخل غرفة

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
		<ul style="list-style-type: none"> • يستجيب، يتابع، يجيب، يساعد، يوافق، يناقش، يؤدي، يقدم، يقرأ، يقدم تقريراً، يكتب، يسهم، يلقي، يذعن. الخ. 	<ul style="list-style-type: none"> • الصف • أن يشترك مع الآخرين في تنظيم معرض الإنتاج الفني في المدرسة • أن يتابع قراءاته الخارجية في الأدب الحديث • أن يميز المتعلم بين الموضوعات الجيدة والردئية في جريدة/ كتاب/ مجلة. الخ • أن يختار المتعلم الأفكار الجمالية في النص • أن يقرأ المتعلم الموضوعات الأدبية الجيدة • أن يوضح المتعلم أسباب اهتمامه بقراءة الموضوعات الأدبية في جريدة السراي الأردنية • أن يحدد الجوانب الفنية في اللوحة التي أمامه
التفصيلي التقييمي		<ul style="list-style-type: none"> • ينظم، يرتب، يحدد، يزن، يوازن، يجمع أو يدمج، يقسم، علاقة، يجري عملية تكامل، يلتزم، يغير 	<ul style="list-style-type: none"> • أن يلتزم المتعلم بأداء واجباته المدرسية • أن يصوغ المتعلم خطة حياته بما ينسجم مع قدراته وميوله ومعتقداته • أن يوازن المتعلم بين دور التخطيط المهني وحل مشكلات البطالة في معتمه • أن يلتزم المتعلم بتطبيق المنهج العلمي وخطواته في إجراء التجارب في المختبر

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
			<ul style="list-style-type: none"> • أن يعطي المتعلم أحكامه عامة على شعوب (...) ذات ثقافات مختلفة في ضوء سلوكهم كأفراد • أن يستنتج المتعلم أمثلة معينة من سلوك الحياة في نص مقرر
	التقويم	<p>يشارك، يؤيد، يجادل، يقدر (دور)، يبرر، يقترح، يستهل (يبدأ العمل)، يشير إلى (معايير ودلالات)، يقدم تقريراً... الخ</p>	<ul style="list-style-type: none"> • أن يعمل المتعلم بإخلاص للجماعة التي ينتمي إليها • أن يبرر المتعلم قيمة فلسفة الإمام الغزالي في التوحيد • أن يقدر المتعلم مكانة التعاون في حل المشكلات • أن يؤيد المتعلم أهداف معرض علمي في مدرسته • أن يشارك المتعلم في إنشاء جمعية تعاونية في المدرسة
	التمييز نظام هيمي مركب	<p>يمثل، يمارس، يؤثر على، يتجنب، يعدل، يساند، يمسأل، يستعمل، يقترح، يواحه، يحكم على، يقاوم... الخ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • أن يحترم المتعلم حقوق الأقليات في مجتمعه • أن يمارس المتعلم العمل التعاوني في النشاطات الجماعية بانتظام • أن يحافظ المتعلم على العادات الصحية في حياته اليومية • أن يلتزم المتعلم بالقيم الإسلامية في سلوكه اليومي

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
			<ul style="list-style-type: none"> • أن يستخدم المتعلم المنهج العلمي في حل المشكلات التي تواجهه بانتظام • أن يدافع المتعلم عن العقيدة الإسلامية
الذات - حركي	الحركات ذات التأخر تدقيق	يضبط، يخرط، يقود، يركب، يشغل، يصلح، يعزف، يحفر، يزن، يقيس... الخ	<ul style="list-style-type: none"> • أن يميز المتعلم القصور الحادث في محرك السيارة عند سماع صوت المحرك • أن يربط المتعلم بين أصوات مختلفة وما يمثلها في الطبيعة • أن يخرط المتعلم قطعة من الحديد • أن يصلح المتعلم محرك السيارة
	الإدراك الحسي	يفحص، يميز، يتعرف على، يفصل، يربط، يفتي، يعزل... الخ	<ul style="list-style-type: none"> • أن يميز المتعلم القصور انحدار في محرك السيارة عند سماع صوت المحرك • أن يربط المتعلم بين أصوات مختلفة وما يمثلها في الطبيعة
الميل أو التأهب	يبدأ، يعرض، يوضح، يستجيب، يفصل، يبين، يتطوع... الخ		<ul style="list-style-type: none"> • أن يظهر المتعلم الرغبة في الطاعة بفعالية • أن يعرض المتعلم الوقفة الصحيحة لضرب الكرة بالمضرب الخاص • أن يوضح المتعلم استخدام المطرقة بشكل صحيح في دق المسامير
الامتجاذية الموجهة	يسين، يربط، يثبت، يفحص		<ul style="list-style-type: none"> • أن يستخدم المتعلم ضمادة الإسعاف الأولية كما يعرضها الطبيب

لجمال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
		يضع مخططاً أو مسودة، ينظم، يعدل، يخطط، يقيس...الخ.	<ul style="list-style-type: none"> • أن يحدد المتعلم أفضل الخطوات لاعداد وجبة معينة • أن يقيس المتعلم درجة الحرارة داخل الغرفة باستخدام ميزان المناسب • أن يضع المتعلم مخططاً لإجراء تجربة في معمل المدرسة
	الأسس الحركية (الميكانيزم)	يسين، يركب، يربط، يثبت، يمسك باليد، يقيس، يعدل، يمسك، يمسك، يفحص بدقة. الخ	<ul style="list-style-type: none"> • أن يكتب المتعلم بسلامة ووضوح • أن يحضر المتعلم معدات المختبر • أن يدير المتعلم آلة العرض أمام الجمهور • أن يعرض المتعلم خطوات رقصة شامية في منطقته • أن يفحص المتعلم بدقة عجالات الدراجة ليتأكد من صلاحيتها
	الاستجابة الملتزمة المعقدة	يجمع، يسني، يركب، يربط، يثبت، يمدخل باليد، يقيس، يخطط، ينظم، يعدل، يمسك، يفحص...الخ	<ul style="list-style-type: none"> • أن يدير المتعلم آلة الخياطة بمهارة • أن يعزف المتعلم على القيثارة • أن يصلح المتعلم جهاز الراديو • أن يعرض المتعلم علمياً الخطوات الصحيحة في السباحة
	التكيف Adaptation	يكيف، يعدل، يغير، ينظم	<ul style="list-style-type: none"> • أن يعدل المتعلم حركات معينة في السباحة لتناسب وهيجان البحر

المجال	المستوى	الأفعال السلوكية التي تستخدم في صياغة الأهداف	أمثلة لعدد من الأهداف السلوكية
		يصوغ...الخ.	<ul style="list-style-type: none"> أن يغير المتعلم بعض الأجزاء في محرك السيارة لتتناسب الظروف الجوية في الأردن
	الإبداع Originality	<ul style="list-style-type: none"> يرتب، يجمع، يؤلف، يركب، يصمم، ينشئ 	<ul style="list-style-type: none"> أن يبتكر المتعلم لحنا موسيقيا جديدا أن يصمم المتعلم زيا جديدا أن يركب المتعلم آلة جديدة لتقطير ماء الورد

6:6 مقترحات للإرشاد باستخدام الأهداف التربوية:

هناك عدد من المقترحات التي يمكن للمعلمين استخدامها في عملهم وتشتمل على مقترحات خاصة بكل من أهداف بلوم ورفاهة الثلاثة (جابر، 1994). وتشتمل على الآتي:

6:6:1 مقترحات للتدريس باستخدام الأهداف التربوية:

- استخدم طريقة التعاقد. وذلك بدعوة الطلاب لاختيار أهداف فردية ثم حدد تواريخ نهائية لعمليات التقويم.
- إذا كانت الوحدة التعليمية تؤكد على المعلومات والمهارات البسيطة وما شابه ذلك. فيمكن اتباع مقترحات ميجر المتمثلة في وصف ما سوف يقوم به الطلاب حين يبرهنون على تحصيلهم وتحديد الشروط التي يحدث في ظلها السلوك ومحك الأداء المقبول.
- إذا كانت الوحدة التعليمية تؤكد على المفاهيم والمبادئ والمهارات المعقدة وما شابه ذلك فعليك أن تفيد من مقترحات جرونلاند المتمثلة في وصف الأهداف العامة وتكتب قائمة بتواتج التعلم باستخدام أفعال تحدد سلوكا محددا قابلا للملاحظة.

- إذا كانت مادة التعلم تستهدف تشجيع الطلاب على تنمية ادراكاتهم أو إذا ظننت أن الطلاب يمارسون تعلم مادة معينة أدعهم لمناقشة جدوى وفائدة تعلم هذه المادة.
- حاول أن تكون على وعي دائم بمدى توجيهك المتعلم وضبط له

6:2 مقترحات للتدريس باستخدام الأهداف المعرفية:

- عندما تخطط أي وحدة للدرس. جهز قائمة بالمصطلحات الأساسية والحقائق التي يحتاج الطلاب إلى معرفتها. حدد مقدار ما يفهمه طلبتك من موضوع التعلم قبل أن تطلب منهم دراسته.
- ألقت انتباه طلبتك إلى القواعد والصيغ والمعادلات التي قد تساعدهم على تعلم حل المشكلات كلما كان ذلك مناسباً.
- افحص فصلاً أو وحدة دراسية وحدد الاتجاهات والتتابعات التي تحتوي عليها. ألقت الانتباه إلى الطرق التي تؤدي بها واقعة إلى الأخرى.
- وجه الطلبة إلى معرفة أساليب تصنيف المعلومات والناس والأشياء والأحداث وربطها أو التمييز بينها. وذلك بوضعها في فئات.
- إذا كنت ستطلب إلى الطلبة إصدار أحكام من أي نوع فابرز المحركات التي قد يستخدمونها لتعديد الجودة أو النوعية، والفاعلية والقيمة
- حين تقوم بتدريس طلبة أكبر سناً. وجه انتباههم إلى المبادئ والقوانين والنظريات. وبرز كيف تساعد هذه على فهم كثير من الوقائع كما تساعد على حل المشكلات. إن كثيراً من مبادئ التعلم كالتعزيز وإطفاء تساعدك كثيراً في تحقيق أهداف التعلم التي تسعى لها.
- أبذل جهداً نسقياً للوصول إلى طرق تشجيع الطلبة على أن يتحموا ويفسروا ويقعدروا استقرائياً، ويحللوا أو يركبوا ويقوموا. فهذه الطرق تساعد طلبتك على أن يفكروا بطريقة أفضل (بوفام، 2005).
- رجع إلى تصنيف الأهداف التربوية المعرفية بين حين وآخر. وببدل جهداً للاهتمام والتأكيد على الأهداف عند جميع المستويات. وحين تخطط لوحدة تعليمية وتنفذها. راجع قائمة الأهداف لتتبين المستويات التي أغمشتها حتى تراعيها وافعل ذلك عند إعدادك للاختبارات.

6:6:3 مقترحات للتدريس باستخدام الأهداف الوجدانية:

- شجع طلبتك حين يكون ذلك ملائماً على أن يعموا التفاصيل الدقيقة وأن يقدروها
- شجع الاستعداد لتقبل الأفكار الجديدة والمختلفة وتم القدرة على التسامح وما يخالف أفكارك.
- شجع طلبتك على ضبط الذات باستخدام أساليب تعديل السلوك.
- شجع الاتجاهات الإيجابية بصفة عامة. ونحو الموضوعات خاصة
- ابدل قصارى جهدك في نقل المشاعر التي تعتقد أن جميع طلبتك يستطيعون تعلمها والتي تريد أن يتعلموها اليهم.
- حين يكون ذلك ملائماً، استخدم استراتيجيات توضيح القيم على نحو نسقي. خاصة إذا كنت تقوم بتدريس صفوف المرحلة الابتدائية أو كنت تدرس مواد اجتماعية لصفوف المرحلة الإعدادية أو الثانوية

6:6:4 مقترحات للتدريس باستخدام الأهداف الحركية:

- حلل المهارة الحركية إذا كان ذلك ممكناً ومناسباً لتحديد القدرات لنفس حركية الضرورية لأدائها.
- رتب مكونات المهارة الحركية وساعد المتعلم على إتقانها بتسلسل.
- قدم عروض البيان خلال ممارسة المتعلم للمهارة مدعماً بالتوجيه اللفظي الذي يساعد على إتقان المهارة.
- اعرض البيان العملي للمهارة كلها مباشرة ثم صف الوصلات في السلسلة حسب تتابعها، ثم اعرض المهارة مرة أخرى خطوة خطوة
- أتح للمتعلم وقتاً كافياً بعد عرض البيان مباشرة لممارسة المهارة والتدريب عليها.
- أثناء ممارسة المتعلم للمهارة، زوده بتوجيه لفظي أو بطريقة تتيح له أداء المهارة بنفسه.
- وفر للإرشاد والتوجيه جواً مريحاً ومناخاً غير ناقد وفي صيغة إيجابية
- عند تقديمك لمهارة جديدة، قدم مساعدة إضافية وتشجيعاً للمبتدئين البطيئين.
- قدم المهارة وأنت في حماس واهتمام بالعين
- وحين يصل الحماس والاهتمام إلى التوقف عند مستوى معين شجع المتعلم على المحافظة على المهارة، وساعده في اكتساب أساليب متقدمة في أدائها

7: قائمة المراجع:

- أبو حطب، وعثمان، سيد أحمد عثمان (1998): **التقويم النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو علام، رجاء محمود (1986). **علم النفس التربوي**. الكويت: دار القلم
- أهلاوات، مكايور وآخرون. (1985). **القياس والتقويم**. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم وشئون الشباب.
- بوفام، جيمس (2005). **تقويم العملية التدريسية: ما يحتاج أن يعرفه المعلمون**. ترجمة مؤيد حسين وطاهر عبد الرحمن قطبي. غزة: دار الكتاب الجامعي.
- جابر عبد الحميد جابر (1994). **علم النفس التربوي**. القاهرة: دار النهضة العربية.
- سلام، صلاح الدين محمود (2006). **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**. عمان: دار الفكر: ناشرون وموزعون.
- عوده، أحمد سليمان (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** أريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- لعيسان، صالحة عبد الله (1994). **الأهداف التربوية والسلوكية وتطبيقاتها التربوية**. مسقط: جامعة السلطان قابوس - كلية التربية والعلوم الإسلامية.
- الفرخ، وجيه (2007). **اصول التقويم والاشراف في النظام التربوي**. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- Bloom, B. S. ;(1971) **Mastering Learning and it's implication for curriculum development**. Boston: Little Brown,
- Bloom, B. S., et al.:(1973). **Taxonomy of educational objectives**. London: Long man group ltd. 1973.
- Carey, L. M.; (2001). **Measuring and evaluating school learning**. Boston: Allyn and Bacon.
- Corey, G.:(2011). **Case Approach to Counseling and Psychotherapy**. Monterey California: Brooks/Cole Publishing Company.

- Dowling, N. M.;(1997). **Fundamentals of measurement: Techniques and Practice**. New York: Oxford university press.
- Gagne', R. M.:(1975). **The conditions of learning and theory of instruction**. New York: Holt, Rinehart and Winston,
- Gay, L. R. ;(2003). **Educational research: Competencies for analysis and application**. **Columbus Merrill Publishing Co.**
- Gronlund, E. G. ;(1996). **Measurement and Evaluation in Teaching**. Macmillan Publishing Co., Inc. , N. Y.
- Mager, R. F.:(1994). **Preparing instructional objectives**. Belmont – Calif: David's Lake Publishers,
- Mehrens, W. A.' & Lehmann, I. J.:(1998). **Measurement and evaluation in education and psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Popham, J. W., (2008). **Transformative Assessment**. VA. ASCD
- The Council of Chief State School Officers, (2006).
- Thorndike, R. C. & Hagen, E.:(1961). **Measurement and evaluation in psychology and education**. New York & London: John Wiley & Sons, Inc. 1961.
- Tuchman, B. W.,(1995). **Evaluating instructional programs**. Boston, mass: Allyn and Bacon, INC. 1975

الوحدة الثالثة

الأساليب الإحصائية في الإرشاد النفسي والتربوي



الإحصاء والتفاهيم الأساسية

مفاهيم الإحصاء

البيانات

مستويات القياس

البيانات الكمية والنوعية

نوع ومصدر البيانات

مفاهيم القياس النفسي

مفاهيم الإحصاء

نوع البيانات

البيانات

مفاهيم القياس

البيانات

مفاهيم القياس

البيانات

مفاهيم القياس

البيانات

مفاهيم القياس

البيانات

مفاهيم القياس

البيانات

مفاهيم القياس

البيانات

مفاهيم القياس

البيانات

مفاهيم القياس

البيانات

مفاهيم القياس

البيانات

مفاهيم القياس

البيانات

3

الإحصاء

الوحدة الثالثة

الأساليب الاحصائية في الارشاد النفسي والتربوي

1: المقدمة:

1:1 تهييد:

عزيزي الدارس: اهلا بك في الوحدة الثانية من هذا الكتاب والتي تبحث في الأساليب الاحصائية في الارشاد النفسي والتربوي. ونعني بها استخدام الأساليب الاحصائية في جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها وصولا الى النتائج المرجوة باستخدام حزمة البرنامج الاحصائي spss. ولتحقيق إجراءات الدراسة التي يقوم بها الباحثون عادة فإنه يلزم القيام بجمع بيانات عن الدراسة وتحليلها بشكل دقيق وشامل. ومن الأهمية بمكان أن يعرف الباحث نفسه طريقة معالجته للبيانات التي تم جمعها بحيث يمكنه استخلاص مؤشرات نافعة تقيده في تأييد صحة فرضياته أو دحضها. ومن هنا يأتي علم الإحصاء بشقيه الوصفي والتحليلي أو الاستدلالي ليزود الباحث بأدجى الطرق وأدقها في تحليل وتفسير بياناته.

والإحصاء لغة أعدد الشامل لمعلومات رقمية يتم عرضها في جداول ورسوم بيانية ومعرفة مدى تجمعها وتشتتها وارتباطها. ويشار إلى الإحصاء عادة بأنه العلم الذي يمثل مجموعة الطرق المستعملة في تحليل البيانات المتوفرة واتخاذ القرارات المنطقية في مواجهة العشوائية في الظواهر المختلفة التي تحيط بها

1:2 أهداف الوحدة:

عزيزي الدارس: يتوقع منك بمد الانتهاء من دراسة مادة هذه الوحدة وتنفيذ متطلبات تعلمها المتمثلة في الاجابة عن أسئلة التدريبات والتقويم الذاتي ان تصبح قادرا على أن.

1- تعرف علم الإحصاء.

2- تبين الحاجة لدراسة علم الإحصاء.

- 3- تعرض مجموعة من البيانات الأولية بطرق متعددة كالجداول والمستطيلات والدائرة.
- 4- تبني توزيع تكراري لمجموعة من البيانات وتعرض ذلك التوزيع بيانياً.
- 5- تستخرج الوسط الحسابي لمجموعة من البيانات الأولية، وكذلك لتوزيع تكراري.
- 6- تستخرج الوسيط لمجموعة من البيانات الأولية، وكذلك لتوزيع تكراري.
- 7- تستخرج المنوال لمجموعة من البيانات الأولية وتوزيع تكراري.
- 8- تستخرج المدى لمجموعة من البيانات الأولية.
- 9- تستخرج التباين والانحراف المعياري لمجموعة من البيانات الأولية وتوزيع تكراري.
- 10- تحسب اختبار (ت).
- 11- تحسب تحليل التباين الأحادي، والمشتري والثلاثي.
- 12- تستخرج كاي تربيع.
- 13- تبين استخدام مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت في القياس.
- 14- تستخرج العلامة المعيارية.
- 15- تحسب العلامة المعيارية المقابلة لدرجة عادية.
- 16- تقرا جداول التوزيع الطبيعي المعياري.
- 17- تستخدم العلامات المعيارية والتوزيع الطبيعي في القياس والتقويم والاختبارات.
- 18- تستخدم الحاسوب في تحليل البيانات.
- 19- تحسب معامل ارتباط بيرسون.
- 20- تفسر معامل ارتباط بيرسون.
- 21- تحسب معامل ارتباط سبيرمان.
- 22- تفسر معامل ارتباط سبيرمان.
- 23- تحسب معامل ارتباط فاي.
- 24- تفسر معامل ارتباط فاي.

2: الإحصاء والقياس والتقويم والاختبارات:

2:1 المقدمة:

القياس يعني التكميم أي إعطاء معنى كمياً لسمات الفرد أو ما يحصله الفرد من سمات. وهذا المعنى للقياس يؤدي إلى ضرورة جمع البيانات التي هي قيم المشاهدات التي يلاحظها الباحث في بحوثه، وجمعها الباحث من أفراد عينته الدراسية. أم الغة التي تستعمل للتعامل مع هذه البيانات وإعطاء معنى مفهوم لها هو: الإحصاء.

ويهتم الإحصاء بطرق جمع وتمثيل وتحليل وتفسير البيانات، أما جمع البيانات فهو عملية للحصول على القياسات أو التعدادات أو قيم المشاهدات للتجارب التي يجريها الإحصائي. وكلما كان جمع البيانات دقيقاً زادت ثقة الدارس بالاعتماد عليها، ولا يكون هناك تحليل صحيح للبيانات إذا كان هناك أخطاء في جمع تلك البيانات.

أما تنظيم وعرض البيانات: فهو عملية وضع البيانات في جداول منسقة، وعرضها بطرق مناسبة، كالأشكال الهندسية والرسوم، والبيانات والتوزيعات التكرارية. أما تحليل البيانات فهو عبارة عن إيجاد قيم لمقاييس واقتراحات معينة لتحديد قيمها من البيانات قيد الدرس. وأما استقراء النتائج واتخاذ القرارات: فهو من أبرز أهداف علم الإحصاء وأكثرها فائدة، حيث يشمل معظم الدراسات الإحصائية، والنظريات القائمة عليها، والتطبيقات العملية لها. وهو يتألف باختصار من الاستنتاجات التي يتوصل إليها الباحث من تحليل بياناته وهي غالباً ما تكون على شكل تقديرات أو تنبؤات أو تعميمات أو قرارات رفض أو قبول للفرضيات الإحصائية (Hays, 2003).

يعرف الإحصاء بأنه العلم الذي يعنى بجمع البيانات وتبويبها وعرضها وتحليلها واستخراج النتائج والاستدلالات منها بفرض اتخاذ قرارات

ومن هذا التعريف يمكن استخلاص الآتي: (عبد الفتاح وعمر، 1998)

- أن الإحصاء لا يتناول بالدراسة مفردة معينة. لكنه يشمل المجتمعات بالدراسة، والمجتمع هنا يعني أي تجمع لأفراد ما أو أشياء أو أدوات أو مفردات تجمع بينها صفة أو صفات مشتركة. بيد أن هذا لا يعني بالضرورة أن تجري دراسة المجتمعات على أساس من الشمول، ولكن دراسة مجتمع قد تكون على أساس عينة تسحب منه، كما قد تكون على أساس دراسة جميع المقدرات التي يتكون منها ذلك المجتمع.

- إن الدراسة الراهية للمجتمعات تشمل البحث في أساليب جمع البيانات ووسائل عرضها وتحليلها بهدف الوصول إلى نوع من المعرفة المبتية على أسس رقمية للمجتمعات - موضوع الدراسة - .
- إن أسلوب الدراسة الإحصائية هو أسلوب رقمي، وهذا يعني أن كل مجتمع يمكن أن يقاس رقمياً سواء اعتمد هذا القياس على أسس كمية أو ترتيبية، فإن ذلك المجتمع يمكن أن يخضع للدراسة الإحصائية.
- إن جوهر علم الإحصاء هو دراسة التغيرات، فالمجتمعات الكاملة التشابه أو التجانس يمكن دراستها من خلال خصيصة مفردة واحدة منها ولا محل لقيام دراسة إحصائية، وهذا ما دفع بعض الباحثين إلى تعريف علم الإحصاء بأنه علم دراسة التغيرات.
- ومع أننا سوف لا نتناول الإحصاء بشكل تفصيلي في هذا المؤلف إلا أننا سوف نستعرض منه في هذه الوحدة عدداً من الأمور التي تهم الباحث بشكل رئيسي في إنجازه للبحث وإتمام دراسته.

2:2 العلاقة بين الإحصاء وكل من القياس والتقويم والاختبارات:

يشير الباحثون إلى العلاقة القوية بين الإحصاء وكل من القياس والتقويم والاختبارات، وذلك من كون الإحصاء أداة لجمع البيانات المتعلقة بهذه المواضيع، ومن ثم تهيب هذه البيانات وعرضها وتحليلها واستنباط النتائج واتخاذ القرارات بناء على ذلك. (Ebel, 1980).

- ويمكنك ملاحظة الموضوعات الإحصائية المستعملة في القياس والتقويم والاختبارات والتي لا حصر لها. مثال ذلك:
- جمع البيانات وتبويبها وعرضها.
 - مقاييس الفرعة المركزية.
 - مقاييس التشتت.
 - مقاييس العلاقة.
 - مقاييس المواقع النسبية.
 - وغير ذلك من الموضوعات.

3: إجراءات تبويب البيانات الأولية:

بعد أن يقوم الباحث بالحصول على البيانات باستعمال واحدة أو أكثر من وسائل جمع البيانات، كالملاحظة والمقابلة والاستبانة والاختبارات. إلى غير ذلك من أدوات القياس المستخدمة في البحوث العلمية. وبعد جمع البيانات يصبح من الضروري عرضها بشكل يسهل استعمالها واستخلاص النتائج منها. وتوجد أكثر من طريقة لعرض البيانات أعد منها ما يلي: (عبد الفتاح وعمر، 1998)

- عرض البيانات إنشائياً: وبها يصف الباحث بهذه الطريقة بياناته بجمل إنشائية توضح النتائج التي استخلصها منها:
- عرض البيانات في صورة جداول إحصائية: وهذه أكثر طرق عرض البيانات شيوعاً.
- عرض البيانات في صورة خريطة أو رسم بياني مناسب بحيث توضع مفردات البيانات على الرسم البياني. ويحاول الباحث اكتشاف العلاقة بينها بمجرد النظر إليها.
- عرض البيانات الإحصائية ملخصة في صورة رقم أو نسبة باستخدام مقياس أو آخر من المقاييس الإحصائية المعروفة: كالوسيط الحسابي أو الانحراف المعياري أو معامل الارتباط.
- عرض البيانات باستخدام أكثر من طريقة واحدة، كأن يستخدم الباحث مثلاً الجداول الإحصائية والرسم البيانية.

4: مقاييس النزعة المركزية: Measures of Central Tendency

تهدف هذه المقاييس إلى التعبير عن كافة البيانات الرقمية التي تم الحصول عليها بقيمة واحدة تمثلها، وهذه القيمة هي التي تدعى بالقيمة الوسطية. (Gay, 2003).

وهذه مقاييس عددية تعين موقع التوزيع، فربما يكون هناك توزيعات تكرارية متشابهة في طبيعتها وشكلها، ولكنها تختلف في مواقعها. وفي مثل هذه الحالات تكون معرفة المعدلات أو مقاييس النزعة المركزية ذات فائدة في دراسة الفرق بين هذه التوزيعات التكرارية.

ولذلك، فالمعدلات تعطينا قيمة تمثل العينة أو المجتمع الذي ندرسه، وهذا التمثيل يكون إلى حد ما في إيجاد القيمة التي يتركز حولها معظم المشاهدات، فتتمثل هذه القيمة المتوسطة المجتمع أكثر من أية وحدة من مقدراته.

4: 1 الوسط الحسابي: The Mean

يعرف الوسط الحسابي لقيم متغير ما هو مجموع قيم ذلك المتغير مقسوماً على عدد هذه القيم. (Gay, 2003).

ويمكن استعمال الرمز \sum لتعني به جمع الحدود التي في داخله أي أن:

$$\sum X_i = X_1 + X_2 + \dots + X_n$$

وبذلك يصبح تعريف الوسط الحسابي

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

ويمكن استخدام عدة طرق لاستخراج الوسط الحسابي:

4: 1: 1 حساب الوسط الحسابي من الدرجات الخام:

مثال (1):

استخرج الوسط الحسابي للدرجات التالية: 2، 4، 5، 6، 7

الحل: الوسط الحسابي

$$\bar{X} = \frac{2 + 4 + 5 + 6 + 7}{5}$$

$$= 4.8$$

4: 1: 2 حساب الوسط الحسابي من فئات الدرجات:

تعتمد هذه الطريقة على منتصف كل فئة (مركز الفئة) فلايجاد القيم المقابلة لتكرار فئة معينة نعتبر أن كل تكرار منها قيمته تساوي مركز الفئة، ومن ثم يكون مجموع قيم تكرارات هذه الفئة = التكرارات * مركز الفئة. ويتكرر ذلك لكل فئة يمكن الحصول على مجموع القيم كلها. وعندئذ فإننا نعرف الوسط الحسابي كما يلي:

الأساليب الإحصائية في الإرشاد النفسي والتربوي

إذا كان لدينا توزيع تكرار عدد فئاته k وكانت مراكز الفئات (أو القيم) X_1, X_2, \dots, X_n وكانت التكرارات المقابلة لها: F_1, F_2, \dots, F_n فإن الوسط الحسابي يكون:

$$\bar{X} = \frac{X_1 \times F_1 + X_2 \times F_2 + \dots + X_n \times F_n}{F_1 + F_2 + \dots + F_n}$$

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i \times F_i)}{n}$$

حيث أن:

$$n = \sum_{i=1}^n X_i \times F_i$$

تمثل مجموع التكرارات

مثال (2):

إليك الجدول التكراري لعلامات الطلبة في مادة الرياضيات، والمطلوب:

استخراج الوسط الحسابي:

فئات الدرجات	مراكز الفئات (X_i)	التكرار: (F_i)	$F_i \times X_i$
0 -	4	2	$8 = 2 \times 4$
8 -	12	8	$96 = 8 \times 12$
16 -	20	6	$120 = 6 \times 20$
24 -	28	12	$336 = 12 \times 28$
32 -	36	27	$972 = 27 \times 36$
40 -	44	16	$704 = 16 \times 44$
48 -	52	14	$728 = 14 \times 52$
56 -	60	8	$480 = 8 \times 60$
64 -	68	5	$340 = 5 \times 68$
72 - 80	76	2	$152 = 2 \times 76$
المجموع		100	3936

الحل:

الوسط الحسابي =

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i \times F_i)}{n}$$

$$\frac{3936}{100} =$$

$$39.36 =$$

4، 1: 3 خصائص الوسط الحسابي:

لوسط الحسابي خصائص ومجالات استخدام عديدة من أبرزها: (لسيد، 1999).

- يستخدم الوسط الحسابي في أغلب الحالات نظرا لبساطة فكرته ووضوحها، ونشيع استعماله.
- يمتاز عن المتوسطات الأخرى من الناحية الفنية لإمكان معالجته رياضيا الأمر الذي يجعل منه وسيلة قوية في البحث الإحصائي.
- المجموع الجبري لانحرافات القيم عن الوسط الحسابي أقل ما يمكن، أي أقل من مجموع مربع انحرافات القيم من أية قيمة أخرى غير الوسط.
- لوسط الحسابي لمجموعة مكونة من مجموعات صغيرة يساوي الوسط الحسابي المرجح لمتوسطات تلك المجموعات الجزئية، وهذه صفة لا تتوفر في غيره من المتوسطات.
- الوسط الحسابي لمجموعة من القيم إذا ضرب في عدد هذه القيم فإن الناتج يساوي مجموع هذه القيم.
- يتأثر الوسط الحسابي بجميع القيم في المجموعة على حد سواء.
- يتميز حساب الوسط الحسابي بالنسبة للجداول التكرارية المفتوحة لأن الفئات المفتوحة لا يمكن حساب قيم مراكزها.
- يمكن حساب الوسط الحسابي دون ضرورة معرفة القيم كلها إذ يكفي أن نعرف مجموع هذه القيم وعددها لكي نقدر وسطها الحسابي.
- الوسط الحسابي غير مناسب في حالة البيانات التي تتضمن قيمة شاذة صغيرة كانت أم كبيرة.

4:2 الوسيط Median :

يعرف الوسيط بأنه النقطة التي تقع تماما في منتصف توزيع الدرجات بحيث يسبقها نصف عدد الدرجات، ويلوها النصف الآخر. (Gay, 2003).
أي إن عدد النقيم التي أقل منها يكون معادلا لعدد القيم الأخرى التي تكون أعلى منه وهذه هي الخاصية التي على أساسها يكون الوسيط هو القيمة الممتلة لمجموعة القيم التي حسب لها ، فالوسيط هو القيمة التي توازن بين القيم الصغيرة و لقيم الكبيرة من حيث عددها.

ولحساب الوسيط يجب ترتيب القيم تصاعديا حتى تكون القيم السابقة له أقل منه والقيم اللاحقة له أكبر منه. وبعد ترتيب القيم نجد ترتيب الوسيط ثم نبحث عن القيمة الماخلة لهذا الترتيب، وإذا كان ترتيب الوسيط يقع بين قيمتين نجد الوسيط الحسابي لها. ويمكن حساب الوسيط بالطرق التالية:

4:2:1 حساب الوسيط من الدرجات الخام:

إذا كان عدد القيم صغيرا ، فإنه بالإمكان إيجاد الوسيط بترتيب القيم تصاعديا أو تنازليا ، فيكون الوسيط هو القيمة الوسطى إذا كان العدد فرديا ومتوسط القيمتين الوسيطتين إذا كان عدد القيم زوجيا.

مثال (3):

أولا: في حالة أن يكون عدد القيم فرديا:

- احسب الوسيط للقيم التالية: 4، 3، 7، 9، 2، 14، 17
- رتب القيم ترتيبا تصاعديا كالآتي: 2، 3، 4، 7، 9، 14، 17
- يكون ترتيب الوسيط في هذه الحالة يساوي:

$$\text{الوسيط} = (\text{عدد القيم} + 1) \div 2$$

$$= (7 + 1) \div 2 = 4$$
 إذن الوسيط = 4

ثانيا: في حالة أن يكون عدد الدرجات زوجيا:

- احسب الوسيط للقيم التالية: 4، 3، 7، 9، 2، 14، 17، 21

• رتب القيم ترتيباً تصاعدياً هكذا: 2، 3، 4، 7، 9، 14، 17، 21

• ترتيب الوسيط = عدد القيم ÷ 2

$$- \text{ } n \div 2 =$$

$$- 8 \div 2 =$$

$$- 4 =$$

• القيمة التي ترتيبها الرابع من الطرف الأول للترتيب = 7.

• والقيمة التي ترتيبها الرابع من الطرف الثاني للترتيب = 9.

• معنى ذلك أننا نجد وسيطين لا وسيطاً واحداً، وهما: 7، 9.

• ونستطيع أن نحصل على وسيط واحد بإيجاد متوسط الوسيطين.

$$- \text{ فالوسيط إذن } = (7 + 9) \div 2$$

$$- \text{ ويساوي } 16 \div 2 =$$

$$- \text{ ويساوي } 8 =$$

4، 2، 2 حساب الوسيط من التوزيع التكراري للقيم:

مثال (4):

جدول رقم (2: 3)

الدرجة	التكرار
2	5
4	4
5	1
6	2
7	2
المجموع	14

• عدد القيم = 14 (عدد زوجي)

• ترتيب الوسيط = $14 \div 2 = 7$

ويمكنك حساب الوسيط من التوزيع التكراري للقيم بالطرق التالية:

أولاً: الطريقة الأولى لحساب الوسيط:

- بما أن الدرجة الأولى في التوزيع - 2 وتكرارها = 5 إذن فالوسيط يتلوه ولا يقع في نطاقها.
- والدرجة الثانية في هذا التوزيع - 4 وتكرارها = 4، إذن فالوسيط يقع في نطاق هذه الدرجة لأن ترتيبه 7.
- وبما أن ترتيب الوسيط (7) فإن هذا يزيد على تكرار الدرجة الأولى الذي يساوي (5) بعدد (2).
- إذن امتداد الوسيط في الدرجة اثنائية يساوي (5) من نطاقها لأن تكرار الدرجة الثانية = 4 والوسيط يمتد بمقدار عدد (2) من الطرق العليا لهذه الأربعة أي 0.5 نطاقها.
- وبما أننا نستطيع أن نحدد الحدود الحقيقية للدرجة 4
- لذلك يسهل علينا حساب الوسيط. وحدود هذه الدرجة 3.5 - 4.5
- وعلى هذا الأساس فنرتب الوسيط يمتد بعد الحد الحقيقي الأول الدرجة 4 بقيمة عددية مقدارها 0.5
- إذن الوسيط = $3.5 + 0.5 = 4.00$

ثانياً: الطريقة الثانية لحساب الوسيط:

- بما أن الدرجة الأخيرة في التوزيع = 7 وتكرارها = 2، إذن الوسيط لا يقع في نطاقها.
- وبما أن الدرجة التي تليها في التوزيع = 6 وتكرارها = 2، إذن الوسيط لا يقع أيضاً في نطاقها.
- وبما أن الدرجة التي تليها في التوزيع = 5 وتكرارها = 1، إذن الوسيط لا يقع أيضاً في نطاقها والدرجة التالية في هذا التوزيع = 4 وتكرارها = 4، إذن فالوسيط يقع في نطاقها لأن ترتيبه = 7 والتكرار النازل في هذه الدرجة = 9
- معنى ذلك أن الوسيط يقع في 0.5 تكرار هذه الدرجة - 4. وبما أن الحد الحقيقي الأعلى للدرجة 4 هو 4.5
- وترتيب الوسيط ينقص عن هذا الحد بقيمة عددية مقدارها 0.5
- إذن فالوسيط = $4.5 - 0.5 = 4$

4: 2: 3 حساب الوسيط من فئات الدرجات:

لحساب الوسيط من جدول تكراري نتبع الآتي:

- نكون جدولاً تكرارياً متجمعاً صاعداً أو نازلاً.
- نعين ترتيب الوسيط ومن ثم نحدد الفئة الوسيطة والتكرار المتجمع السابق له.
- الوسيط يساوي: الحد الأدنى للفئة الوسيطة + (ترتيب الوسيط - التكرار المتجمع انصاعد السابق ÷ التكرار الأصلي للفئة الوسيطة) × طول الفئة

مثال (5):

جدول رقم (3: 3)

الجدول التكراري المتجمع النازل		الجدول التكراري المتجمع الصاعد			
التكرار	الحدود العليا	التكرار	الحدود العليا	التكرار	فئات الدرجات
100	أكبر من صفر	2	أقل من 8	2	0 -
98	أكبر من 8	10	أقل من 16	8	8 -
90	أكبر من 16	16	أقل من 24	9	16 -
84	أكبر من 24	28	أقل من 32	12	24 -
72	أكبر من 32	55	أقل من 40	27	32 -
45	أكبر من 40	71	أقل من 48	16	40 -
26	أكبر من 48	85	أقل من 56	14	48 -
15	أكبر من 56	92	أقل من 64	8	56 -
7	أكبر من 64	98	أقل من 72	5	64 -
1	أكبر من 72	100	أقل من 80	2	72 - 80
				100	المجموع

أولاً: باستخدام التكرار المتجمع الصاعد:

- ترتيب الوسيط $n \div 2 = 100 \div 2 = 50$

- الحد الأدنى للفئة التي يقع فيها الوسيط - 32
- معنى ذلك أن الوسيط يمتد في الفئة: 32 - 40 بقيمة مقدارها فرق ترتيب الوسيط من التكرار المتجمع للفئة السابقة التي تمتد من. 24 32 وهذا الفرق = 50 - 28 = 22.
- وبما أن تكرار الفئة التي يقع فيها الوسيط = 27.
- إذن فنسبة امتداد الوسيط لهذا التكرار تساوي: $22 \div 27 = 0.81548$
- وبما أن مدى الفئة = 8
- إذن فمقدار هذا الامتداد يساوي $8 \times 0.81548 = 6.5184$
- إذن الوسيط = $32 + 6.5184$
- ويساوي: 38.5184
- أو:
- الوسيط = الحد الأدنى للفئة الوسيطة - (ترتيب الوسيط - التكرار المتجمع المساعد السابق ÷ تكرار الفئة الوسيطة) × طول الفئة
- ويساوي: $22 + (27 \div 28 - 50) \times 8$
- $22 + 6.5184$
- 38.5184

ثانياً: باستخدام التكرار المتجمع النازل:

- ترتيب الوسيط = $2 + n$
- ويساوي $100 \div 2 = 50$
- الحد الأدنى للفئة التي يقع فيها الوسيط = 40 معنى ذلك أن الوسيط يمتد في الفئة: 32 - 40 بقيمة مقدارها فرق ترتيب الوسيط من التكرار المتجمع النازل للفئة التالية التي تمتد من: 40 - 48، وهذا الفرق = $50 - 45 = 5$.
- وبما أن تكرار الفئة التي يقع فيها الوسيط = 27.
- إذن فنسبة امتداد الوسيط بهذا التكرار = $5 \div 27 = 0.1852$.
- وبما أن مدى الفئة = 8.
- إذن فمقدار هذا الامتداد = 8×0.1852
- ويساوي 1.4816 .

• الوسيط - 40.000 - 1,41816

• ويساوي = 38.5184

4، 2: 4 خصائص الوسيط ومجالات استخدامه:

- يمكن تقدير الوسيط بدقة للتوزيعات التكرارية ذات الفئات المفتوحة وكذلك للتوزيعات المختلفة المدى (التوزيعات غير المنتظمة) كما يمكن حساب بالرسم البياني بدقة. (السيد، 1999).
- لا يتأثر بالقيم الشاذة في التوزيعات. فهو يقع دائما بين الوسط الحسابي والمنوال في التوزيعات المعتدلة الالتواء.
- مجموع الانحرافات المطلقة للأعداد عن وسيطها أصغر من مجموع انحرافاتهما المطلقة عن أي عدد آخر.
- يستعمل الوسيط في التعبير عن متوسط التراتيب حيث يكون من غير المنطق استخدام الوسط الحسابي لأنه يتفق أكثر مع الأعداد التي تعبر عن القياس والكم.
- يستخدم الوسيط في حالة التجارب التي تسبب إتلاف المفردات المختبرة أثناء إجراء التجربة، مثل تجربة خاصة بمتوسط عمر الألوان الشمعية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

4: 3 المنوال Mode:

يعرف المنوال بأنه القيمة الأكثر انتشارا أو تكرارا بين القيم، وبمعنى آخر هي القيمة الشائعة. (Gay, 2003).

ويمكن حساب المنوال بالطرق التالية:

4: 3، 1 حساب المنوال من تكرار الدرجات:

(1) لمجموعة القيم: 0,53، 0,46، 0,50، 0,49، 0,52، 0,53، 0,44، 0,55، 0,53

• المنوال هو: 0,53

(2) لمجموعة القيم: 3، 5، 8، 1، 2، 1، 12، 15، 16، 9.

- المتوال هو قيمتان متواليتان هما: 4، 7
ومن الأمثلة السابقة يتبين لنا أن المتوال لمجموعة المفردات قد لا يوجد وإن وجد فقد لا يكون وحيد القيمة.

4: 3: 2 حساب المتوال من توزيع تكراري:

إذ عرفنا الفئة المتوالية لأي توزيع تكراري بأنها تلك الفئة التي تناظر أكبر التكرارات فيه، فإنه يمكن اعتبار مركز الفئة المتوالية هو تقدير لمتوال التوزيع.

مثال (6):

جدول رقم (4: 3)

الفئات	التكرارات F_i	مراكز الفئات X_i
62 -	3	63
64 -	8	65
66 -	28	67
68 -	34	69
70 -	18	71
72 -	5	73
74	4	75
المجموع	100	

وبالنظر إلى المثال السابق نجد أن الفئة 68 - هي الفئة المتوالية، وعيه فإن القيمة 69 تعتبر تقديراً لمتوال هذا التوزيع.

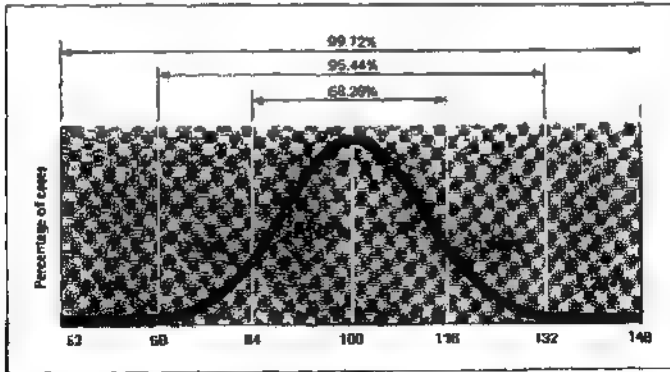
4: 3: 3 خصائص المتوال ومجالات استخدامه:

- يمتاز المتوال ببساطة فكرته ووضوحها إذ يمكن فهم معناه كممتوسط، دون عناء كبير.
- لا يتأثر المتوال بالقيم الشاذة المتطرفة لأنه غالباً يكون وسط التوزيع فلا يتأثر بالأطراف (السيد، 1999).

- يمكن استخدام المنوال في المسائل التي تقتضي معالجة جبرية ويختفي في الموضوعات الإحصائية بعكس الوسط الحسابي، وذلك لأن المنوال لا تكون له أية دلالة، إذا لم يكن هناك اتجاه واضح نحو التركيز في التوزيع التكراري.
- يستحسن عدم استخدام المنوال في الحالات التي يكون التوزيع فيها مفتوحاً فقيمه تعتمد على التكرارات، وهذه تتوقف على أطوال الفئات، فلا بد من الوقوف على طول الفئة قبل الحكم على كونها منوالية أم لا.
- يتأثر المنوال بطريقة اختيار فئات التوزيع بمعنى أن القيمة التي نعتبرها ممثلة للمجموعة تتوقف على طريقة تلخيص الباحث لبياناته، وهذه حقيقة تجعل المنوال لا يوثق به كممثل للمجموعة.
- لا يصح استخدام المنوال في حالة التوزيعات التكرارية المتوتية، وخصوصاً الحادة الالتواء منها. وكما أن الوسط الحسابي ينحرف كثيراً في اتجاه ذيل التوزيع نجد أن المنوال ينحرف إلى الجهة الأخرى.

4:4 العلاقة بين مقاييس النزعة المركزية:

- الوسط = الوسيط = المنوال: في هذه الحالة نجد توزيعاً تكرارياً اعتدالياً كما هو في الشكل رقم (1: 3) (خير الله، 1973).



شكل رقم (1: 3): توزيع الذكاء في مجتمع دراسي بصفة عامة

- الوسيط < الوسيط وفي نفس الوقت الوسيط < المتوال: في هذه الحالة نجد توزيعاً موجب الالتواء، أي أن الطرف الطويل من المنحنى إلى الجهة اليمنى، معنى ذلك أن المنحنى يميل ناحية القيم الصغيرة.
- المتوسط / الوسيط وفي نفس الوقت الوسيط / المتوال: في هذه الحالة نجد توزيعاً تكرارياً سالب الالتواء، أي أن الطرف الطويل من المنحنى إلى الجهة اليسرى. معنى ذلك أن المنحنى يميل من ناحية القيم الكبيرة.
- الوسيط الحسابي = $\frac{3}{2} \times \text{الوسيط} + \frac{1}{2} \times \text{المتوال}$
- الوسيط = $\frac{3}{2} \times \text{المتوال} + \frac{1}{2} \times \text{الوسيط الحسابي}$
- المتوال = $3 \times \text{الوسيط} - 2 \times \text{الوسيط الحسابي}$
- يمكن تحديد درجة التواء أي منحنى ذي اتجاه (سالب أو موجب) لظاهرة ما عن المنحنى الاعتدالي العادي بالمعادلة التالية:

$$\text{معامل الالتواء} = \frac{3 (\text{الوسيط الحسابي} - \text{الوسيط})}{\text{الانحراف المعياري}}$$

الانحراف المعياري

4:5 كيفية اختيار مقاييس النزعة المركزية عند تحليل البيانات:

عند اختيارك مقاييس النزعة المركزية لتحليل بياناتك عليك أن تأخذ في الاعتبار ما يلي:

- إن مقاييس النزعة المركزية هو مستوى قياس مناسب للبيانات. فإذا كان مستوى القياس الخاص بالبيانات اسمياً فالمتوال هو المقياس المناسب، أما إذا كان مستوى القياس رتبياً، فإنه يمكنك استخدام المتوال أو الوسيط. وإذا كان مستوى القياس هرتياً، فإنه يمكنك في هذه الحالة استخدام أي من المتوسط أو الوسيط أو المتوال. وأحياناً يكون من المرغوب فيه استخدام أكثر من مقياس واحد للنزعة المركزية لمجموعة البيانات نفسها.
- العرض من استخدامك مقياس النزعة المركزية. فإذا كنت تود مجرد وصف البيانات بدرجة أفضل، فالهم في هذه الحالة أن يكون مقياس النزعة المركزية

معبرا حقيقيا عن البيانات التي يمثلها. أما إذا أردت أن تستدل على خصائص المجتمع الأصل من نتائج العينة. فإن اختيارك لمقياس النزعة المركزية سوف يتحدد إلى درجة كبيرة بالأسلوب الإحصائي الذي يتناسب البيانات وفروض البحث.

5: مقاييس التشتت Measures of Variability :

يحتاج الباحث عادة لكي يتعرف ذكر قيمة متوسط القيم بقيم أخرى توصح مدى ثباتها أو تقاربها بعضها عن بعض حتى يقدم صورة واضحة عن كل من النزعة المركزية لمختلف القيم في المجموعة ومدى اختلافها وتوزيعها يعرف التشتت Dispersion لأية مجموعة من القيم بالتباين بين مفرداتها أو التفاوت أو الاختلاف بينها. ويمكننا أن نتخذ مقدار التشتت قليلا كان أم كبيرا كدليل على تجمع القيم وقربها من بعضها أو تفرقها وتباعدتها عن بعضها البعض. وهكذا يكون لدينا مقياس لمقدار تجانس المجموعات الإحصائية أو تجانسها. (Gay, 2003).

وهناك طرق إحصائية عديدة لمقياس التشتت تختلف فيما بينها في السهولة و لدقة وفي أساس النظري الذي تبنى عليه كل طريقة. وأهم هذه الطرق ما يلي:

5: 1 المدى The Range :

يعرف المدى في البيانات بأنه الفرق بين أعلى قيمة وأصغر قيمة زائدا وحدة دقة. فإذا كان المدى صغيرا نستنتج أن البيانات محصورة في مسافة قصيرة، وإذا كان المدى كبيرا، فإن البيانات تقع ضمن مسافة طويلة.

ويعرف المدى في البيانات المجمعة (التوزيع التكراري) بأنه الفرق بين الحد الأعلى الفعلي للفتة العليا والحد الأدنى الفعلي للفتة الدنيا.

ويعتبر المدى من أسهل الطرق الإحصائية لمقياس التشتت لكنها دقيقة وحيانا تكون مضللة فقد يسبب وجود قيمة متطرفة في المجموعة زيادة كبيرة في طول المدى بالرغم من أن جميع قيمها متجمعة بالقرب من بعضها البعض ما عدا هذه القيمة الشاذة

مثال (7):

- انظر إلى المجموعات التالية من القيم وقرر أي المجموعات الثلاث أكثر تجانساً فإذا كانت لديك مجموعتان من الأفراد قدموا فحصاً في اختبار للذكاء وكانت درجاتهم على النحو التالي:

- المجموعة الأولى (ذكور): صفر 25 50

- المجموعة الثانية (إناث): 24.5 25 25.5

- سوف نلاحظ أن قيم المجموعة الأولى أكثر انسجاماً من المجموعة الثانية، وأن المجموعة الثانية أكثر تبايناً بالرغم من أن متوسط درجاتها واحد وهو (25).
- لاحظ توزيع المجموعات التكرارية الثلاث في المنحنيات التكرارية.

مثال (8):

جدول رقم (5: 3)

المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		المجموعة الثالثة	
الفئة	التكرار	الفئة	التكرار	الفئة	التكرار
- 5	1	- 5	3	- 5	10
- 15	-	- 15	10	- 15	10
- 25	-	- 25	15	- 25	10
- 35	35	- 35	18	- 35	10
- 45	40	- 45	20	- 45	10
- 55	15	- 55	5	- 55	10
- 65	8	- 65	10	- 65	10
- 75	-	- 75	8	- 75	10
- 85	-	- 85	5	- 85	10
- 95	-	- 95	6	95	10
المجموع	100	المجموع	100	المجموع	100

- سوف تستنتج أن من عيوب المدى المطلق اهتمامه بالقيمتين المتطرفتين، وأن هاتين القيمتين قد تكونان منفصلتين عن باقي أفراد المجموعة. ولذلك، فإن المدى المطلق لا يعطي دلالة واضحة لمدى انتشار وتوزيع القيم.

5: 2 التباين Variance،

هو أحد مقاييس التشتت لاعتماده المباشر على الانحراف المعياري، لكنه أقل استخداماً منه، وهو متوسط مربعات الانحراف عن المتوسط. أي. هو مربع الانحراف المعياري (التباين = S^2). يصلح التباين لقياس الفروق الجماعية بين الأنواع المختلفة للتوزيعات التكرارية.

للبيانات X_1, X_2, \dots, X_n يعرف التباين بأنه (Kurtz & Mayo, 1999):

$$s^2 = \frac{\sum (X_i - \bar{X})^2}{n}$$

حيث \bar{X} = الوسط الحسابي للبيانات

مثال (9):

احسب التباين للبيانات: 3، 7، 10، 12، 13، 14، 6، 11، 9

الحل:

$$\frac{14+6+11+9+13+15+12+10+7+3}{10} =$$

$$\frac{14+6+11+9+13+15+12+10+7+3}{10} =$$

$$10 = \frac{100}{10} =$$

$$\frac{^2(10-13)+^2(10-15)+^2(10-12)+^2(10-7)+^2(10-3)}{10} = S^2$$

$$\frac{^2(10-14)+^2(10-6)+^2(10-11)+^2(10-9)}{10} =$$

$$\frac{16+16+1+1+9+25+4+0+9+49}{10} =$$

$$13 = \frac{130}{10} =$$

وإذا كانت مراكز الفئات في توزيع تكراري: X_1, X_2, \dots, X_n وكانت التكرارات المقابلة لها: F_1, F_2, \dots, F_n . فإن التباين يكون:

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n ((X_i - \bar{X})^2 \times F_i)}{n}$$

حيث $X =$ الوسط الحسابي للبيانات، $n =$ مجموع التكرارات

مثال (10):

احسب التباين للتوزيع التكراري الآتي:

الجدول رقم (6: 3)

مركز الفئة X_n	التكرارات F_n
26	10
31	3
36	10
41	8
46	12
51	7

الجدول رقم (7: 3)

مركز الفئة X_n	التكرارات F_n	$F_n \times X_n$	$(X_n - \bar{X})$	$(X_n - \bar{X})^2$	$F_n \times (X_n - \bar{X})^2$
26	10	260	-10	100	1000
31	3	93	-5	25	75
36	10	360	0	0	0
41	8	328	5	25	200
46	12	552	10	100	1200
51	7	357	15	225	1575
المجموع	50	1950			3600

ويكون التباين:

$$S^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}$$

$$72 = \frac{3600}{50} =$$

وكما هو واضح فإن وحدة التباين هي مربع وحدة البيانات، فإذا ما أردنا مقياساً له نفس وحدة البيانات فإننا نأخذ الجذر التربيعي الموجب ونحصل على الانحراف المعياري كمقياس للتشتت.

يعرف الانحراف المعياري بأنه الجذر التربيعي الموجب للتباين
مثال (11):

أوجد الانحراف المعياري للبيانات في المثال رقم (9):
الحل: الانحراف المعياري يساوي جذر التباين.
إذن: الجذر التربيعي للتباين (72) يساوي 8.4

5: 3 كيفية اختيار مقياس التشتت المناسب عند تحليل البيانات:

- هناك عدة اعتبارات يجب أن تأخذ بها كباحث عند اختيارك لمقياس التشتت الذي يناسب موقفاً معيناً أو بيانات معينة يمكن إجمالها في الآتي:
- حساسية المقياس للتذبذب العنيتي: ونعني بذلك ثبوت القيمة النسبية للمقياس للعينات المسحوبة من نفس المجتمع الأصلي. فإذا كانت العينات مسحوبة بطريقة عشوائية، فإنه يمكن ترتيب مقاييس التشتت من حيث مدى حساسيتها للتذبذب العنيتي من الأكثر ثباتاً إلى الأقل ثباتاً كما يلي: الانحراف المعياري، الانحراف المتوسط، نصف المدى الربيعي، المدى المطلق.
 - سهولة الاستخدام. ويمكن الترتيب السابق من حيث سرعة وسهولة حساب مقياس التشتت فإذا كنت مهتماً بحساب مقاييس إحصائية أخرى لمجموعة بياناتك. مثل تقدير متوسط المجتمع الأصلي، أو دلالة الفروق بين المتوسطات أو حساب معاملات الارتباطات أو معاملات الانحدار. أما ما شابه ذلك، فإن الانحراف المعياري يكون الأفضل على جميع مقاييس التشتت الأخرى.
 - التأثير بالقيم المتطرفة: كما يمكنك أن تختار بين الانحراف المعياري والانحراف المتوسط. ولما كان الانحراف المعياري يعتمد على مجموع مربعات الانحرافات عن

المتوسط. فإنه يعطي وزناً أكبر للانحرافات المتطرفة. فإذا كان التوزيع يحتوي على عدد كبير من القيم المتطرفة في اتجاه ما، أو في الاتجاهين فإنك ربما تستخدم الانحراف المتوسط. وخاصة إذا كان التوزيع ملتويًا شديداً. أما نصف المدى الربيعي فلا يدخل في حساباته القيم المتطرفة. ويهتم بدرجة أكبر بالقيم الوسطى.

- مستوى قياس المتغير: إذا قمت باستخدام المنوال كمقياس للنزعة المركزية فإنه ينبغي عليك استخدام نسبة الاختلاف التي تعتمد على المنوال كمقياس للتشتت. أما إذا استخدمت الوسيط كمقياس للنزعة المركزية فإنه يكون من الطبيعي أن تستخدم نصف المدى الربيعي كمقياس للتشتت فكلهما يعتمد على نفس القواعد. وإذا كان التوزيع ناقصاً أو مبتوراً أو يحتوي على قيم غير محددة، فإن نصف المدى الربيعي يكون هو مقياس التشتت المناسب.

6: مقاييس المواقع النسبية:

تعمل مقاييس المواقع النسبية على تحديد الموقع النسبي لعلاقة فرد ما بالنسبة لباقي العلاقات، وتفيد في مقارنة أداء الفرد على واحد أو أكثر من الاختبارات أو الموضوعات المدرسية ويستخدم من هذه المقاييس عادة ما يلي:

- **المئينات:** وتشير إلى النسبة المئوية للحالات التي تقع تحت حالة معينة.
- **الدرجات المعيارية:** وهي عبارة عن الفرق بين الدرجة الخام والمتوسط الحسابي مقسوماً على الانحراف المعياري لتدل على بعد القيمة المعينة عن المتوسط الحسابي بدلالة الانحرافات المعيارية.

6: 1 المئين: Percentile

- بعد دراستك للمضلع التكراري ويمض مقاييس النزعة المركزية للتوزيع التكراري، فإنك تحتاج في كثير من الأحيان لمعرفة نسبة البيانات التي تقل عن قيمة معينة أو تساويها. أي إنك تريد الإجابة عن أسئلة من نوع:
- ما نسبة عدد الطلبة الحاصلين على العلامة 97 أو أقل في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.

• أو ما نسبة عدد الطلبة في صفك الذين يقضون أكثر من 30 ساعة في الدراسة البيتية كل أسبوع؟

والثين من مئة ويرمز لها بالرمز (ي) وهي إيجاد قيم معينة ضمن التوزيع تسبقها أو تليها نسبة مئوية معينة عن المشاهدات الداخلة فيه. فالمئين (80) مثلاً تشير إلى المئين الذي يكون ترتيبه الثمانين وهو القيمة الواقعة ضمن التوزيع والتي يصغرها 80 % من الحالات. ويكبرها 20 % منها.

وللمئين فائدته الكبيرة خاصة في المقاييس العقلية حيث يلحق بالاختبار عادة جدول يبين المئين المقابل للدرجات المختلفة بحيث إذا طبق المقياس على أحد الأفراد ثم صصح وبالرجوع إلى مثل هذا الجدول فإنه يمكن معرفة مركز هذا الفرد بالنسبة لمن هم في صفه.

ولحساب المئين اتبع الخطوات التالية: (وهي نفس الطريقة التي تتبع عادة في حساب الوسيط):

- حدد عدد الحالات المناظرة للمئين المطلوب وذلك بضرب عدد الحالات جميعها في النسبة المئوية المساوية لقيمته.
- رتب التكرارات إلى التكرار المتجمع الصاعد.
- بمقابلة عدد الحالات المطلوبة مع التكرار المتجمع حدد القيمة التي يقع المئين المطلوب ضمنها.
- عين مدى القيمة أو الفئة التي يقع المئين المطلوب ضمنها.
- عين طول الفئة (F).
- جد عدد التكرارات المناظرة لهذه القيمة أو الفئة (X).
- جد عدد التكرارات المطلوب أخذه من بينها (X1).
- استخرج المئين المطلوب بتطبيق القانون:
- الحد الأدنى للقيمة أو الفئة

$$\frac{X_1 \times F}{X}$$

مثال (12):

جدول رقم (8: 3)

الفئات	التكرار	التكرار المتجمع المعاكس
-5	8	■
-10	11	19
-15	10	29
-20	15	44
-25	22	76
-30	44	120
-35	20	150
-40	18	168
-45	12	180
-50	9	189
-55	6	195
-60	5	200
المجموع	200	

والمطلوب استخراج : المثني 20 (ي 20) والمثني 70 (ي 70)

فإذا أردت معرفة المثني 20، فإن:

• رتبة المثني $40 = 200 \times \frac{20}{100}$

• قيمة المثني $5 \times \frac{29 - 40}{15} + 20 = 20$

ب - وإذا أردت معرفة المثني 70، فإن:

• رتبة المثني: $140 = 200 \times \frac{70}{100}$

• قيمة المثني $38.33 = 5 \times \frac{12 - 140}{30} + 35 = 70$

6: 2 الرتبة المئينية Percentile Rank :

لحساب الرتبة المئينية اتبع الخطوات التالية:

مثال (13):

في الجدول رقم (8 : 3) إذا أردت أن تحسب الرتبة المئينية لطالب حصل على درجة (38):

• حدد الفئة التي تقع فيها الدرجة (38) : الفئة التي تقع فيها الدرجة (38) هي. (35 -) .

• حدد عدد الطلاب الذين تقل درجاتهم عن الحد الأدنى للفئة، (يوجد 120 طالباً درجاتهم أقل من الحد الأدنى للفئة).

• حدد تكرار الفئة: 35 - : (تكرار الفئة (35 -) هو 30.

• حدد عدد الطلاب في الفئة (35 -) الذين تقل درجاتهم عن (38) : (عدد الطلاب في الفئة (35 -) الذين تقل درجاتهم عن 38 هو:

$$18 = 30 \times \frac{35-38}{10}$$

• استخرج عدد القيم التي تقل عن 38 في المجموعة: (عدد القيم التي تقل عن 38 في المجموعة هو: $138 = 18 + 120$.

• استخرج المئيني المقابل للدرجة (38 -) : المئيني المقابل للدرجة 38 - هو:

$$\% 69 = 100 \times \frac{138}{200}$$

مثال (14):

في التوزيع التكراري التالي درجات (50) طالباً في مادة العلوم. والمطلوب إيجاد: المئيني: 25، المئيني: 90.

جدول رقم 32

المتكرر المتجمع الصاعد	التكرار	المتئات
3	3	29 - 20
9	6	39 - 30
16	7	49 - 40
28	12	59 - 50
39	11	69 - 60
47	8	79 - 70
50	3	89 - 80
	50	المجموع

- الحالات المطلوبة للمئيني: 25 هي:

$$12.5 = \frac{25 \times 50}{100}$$

- المئيني: 25 يقع ضمن الفئة (40 - 49) وهي التي تمتد من (39.5 - 49.5).
- عدد الحالات الموجودة في الفئة (40 - 49) هو 7.
- عدد الحالات المطلوبة من الفئة (40 - 49) هو: $12.5 - 9 = 3.5$.
- المئيني: 25 يساوي:

$$44.5 = 10 \times \frac{3.5}{7} + 39.5 =$$

- الحالات المطلوبة للمئيني 90 هي:

$$45 = \frac{90 \times 50}{100}$$

- المئيني 90 يقع ضمن الفئة (70 - 79) وهي التي تمتد من (69.5 - 79.5)
- عدد الحالات الموجودة في الفئة (70 - 79) هو 8.
- عدد الحالات المطلوبة من الفئة (70 - 79) هو
- المئيني 90 يساوي:

$$77 = 7.5 + 69.5 = 10 \times \frac{6}{8} + 69.5 =$$

6: 3 الدرجات المعيارية Standard Score :

تستخدم الدرجات المعيارية في مقارنة مستوى أداء فرد معين بمستوى أداء المجموعة التي ينتمي إليها بصفة عامة. وذلك عن طريق انحراف أية درجة عن متوسطه بمعنى: مدى ارتفاع أو انخفاض هذه الدرجة عن المتوسط.

وعليه: فإن الدرجات المعيارية تساوي:

$$\frac{\text{القيمة} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

مثال (15):

نفترض أن درجتني طالب في مادتي التاريخ والجغرافيا كانت على النحو التالي:

جدول رقم (10: 3)

البيان	مادة التاريخ (1)	مادة الجغرافيا (2)
درجة الطالب	86	64
متوسط درجات الطلاب	75	58
الانحراف المعياري	10	4

ففي أي الموضوعين كان تحصيل الطالب أفضل بالنسبة لمستوى صفه الدراسي ؟

$$\text{الدرجة المعيارية لمادة التاريخ} = \frac{75 - 86}{10} = -1.1$$

$$\text{الدرجة المعيارية لمادة الجغرافيا} = \frac{58 - 64}{4} = -1.5$$

وبما أن الدرجة المعيارية للموضوع الثاني (الجغرافيا) أكبر من الدرجة المعيارية للموضوع الأول (التاريخ)، فإن تحصيل الطالب في الموضوع الثاني أفضل من تحصيله في الموضوع الأول بالرغم من أن درجاته في الموضوع الأول أكبر من درجاته في الموضوع الثاني.

6: 3: 1 خواص الدرجات المعيارية:

يمكن تلخيص الفائدة التي يمكن الحصول عليها من تحويل الدرجات الخام إلى

درجات معيارية بالآتي:

- مجموع الدرجات المعيارية يساوي صفراً.
- متوسط توزيع الدرجات المعيارية يساوي صفراً.

- الدرجات الخام التي تقل عن المتوسط تقابلها درجات معيارية سالبة ، والدرجات لخام التي تزيد عن المتوسط تقابلها درجات معيارية موجبة ، وتطبق هذه لخاصية أيضا على انحرافات الدرجات عن المتوسط.
- مجموع مربعات الدرجات المعيارية يساوي العدد الكلي للدرجات الخام.
- الانحراف المعياري وتباين توزيع الدرجات المعيارية يساوي واحد صحيح.
- إذا حسبنا الدرجات المعيارية من عينات عشوائية فإن مدى هذه الدرجات يكون د لة لحجم العينة. وعادة تتراوح الدرجات المعيارية للعينات الكبيرة بين - 2 و + 2، بينما يقل هذا المدى للعينات الصغيرة.

7: مقاييس العلاقة:

درست فيما سبق عددا من المسائل المتعلقة بقياسات ومشاهدات عن متغير واحد تم تسجيلها عن مجموعة من الأفراد أو العناصر مثل الدخل الشهري لمجموعة من الموظفين، وعلامات مجموعة من الطلبة في أحد الامتحانات. وإذا رجعت إلى بعض هذه الأمثلة فإنك تلاحظ أن دراستك كانت عن وضع هذه البيانات في توزيع تكراري أو حساب مقاييس النزعة المركزية ، أو مقاييس التشتت لها. وفي مثل هذه لحالات ، تكون دراستك من متغير واحد أو متغير ذي البعد الواحد.

وتشير مقاييس العلاقة إلى تحديد درجة العلاقة بين المتغيرات المختلفة. ويشيع

استخدام مقاييس العلاقة التالية منها:

- معامل بيرسون للارتباط. والذي يعتمد في حسابه على القيم الأصلية مباشرة وتكون قيمته محصورة بين الصفر و (+1 ، - 1) ، ويكون الارتباط موجبا إذا كانت العلاقة بين المتغيرين طردية وسالبا إذا كانت العلاقة عكسية.
- معامل ارتباط سبيرمان: وهو يستخدم رتب القيم بدلاً من القيم ذاتها في حساب الارتباط. ويلجأ إليه عادة نظرا لسهولة حسابه مقارنة بمعامل ارتباط بيرسون رغم أنه لا يعطي نفس الدقة.
- معامل ارتباط فاي: ويعمل على إيجاد الارتباط بين متغيرين كل منهما ثنائي القطب اعتماداً على تكرارات الحالات الخاصة بالأنواع المتشابكة لهذه الأقطاب.

وفي هذا الجزء، من وحدة الإحصاء فإننا سنقوم وإياك بدراسة قياسين عن كل عنصر من العناصر قيد الدرس، كأن نسجل معا طول كل طالب ووزنه في إحدى المدارس الأساسية، ومن ثم نقوم بدراسة العلاقة بين هذين القياسين أو المتغيرين. وفي كثير من الأحيان نعبر عن المتغيرين بعبارة (متغير ذو بعدين) وبدراسة مثل هذه الحالة فكأنما نبحث عن إجابة عن السؤال:

- هل هناك علاقة بين المتغيرين؟
 - وهل هذه العلاقة خطية أم غير خطية؟
 - هل نستطيع أن نحكم أن النقاط (X, Y) تقع على خط مستقيم أو لا تقع؟
- وبعبارة أخرى:
- هل يرتبط أحد المتغيرين بالآخر. كأن يزيد أحدهما مع الازدياد في الآخر؟ أو ينقص أحدهما إذا زاد الآخر؟
- إن معرفتك بوجود علاقة بين المتغيرين وقياس قوة تلك العلاقة هي موضوع الارتباط الذي نحن بصدد دراسته.

7: 1 لوحة الانتشار:

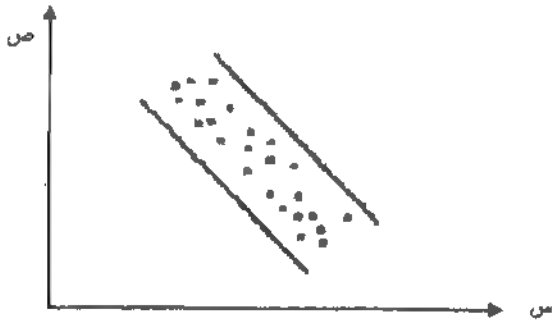
سوف نعمل في دراستنا مسائل الارتباط إلى تمثيل مجموعة الأزواج المرتبة من المشاهدات بيانياً، فترسم إحداثيات أفقية (إحداثي س) وإحداثيات عمودية عليه (إحداثي ص)، ونرصد أزواج المشاهدات المرتبة: (X_1, Y_1) ، (X_2, Y_2) ، ...، (X_n, Y_n) المعطاة؛ لدينا على المستوى XY نتحصل على لوحة الانتشار.

وتبين لك لوحة الانتشار بشكل جيد ما إذا كان هناك علاقة بين المتغيرين: س، ص أو عدم وجودها إضافة إلى ذلك، فإن لوحة الانتشار تبين ما إذا كانت لنقاط (X, Y) واقعة على خط مستقيم أو في مسرب ضيق بين مستقيمين متوازيين. وهذا يوحي بإمكانية وقوعها على خط مستقيم، بمعنى إمكانية رسم خط مستقيم تكون معظم النقاط واقعة عليه أو قريبة منه، أو أن هذه النقاط متباعدة بشكل يتضاع منه عدم وقوعها على خط مستقيم. ويوضح الشكل رقم: (2: 3) أن النقاط في لوحة الانتشار تقع في مسرب ضيق بين مستقيمين متوازيين. ولذلك يتبين إمكانية وقوع هذه النقاط على خط مستقيم. بمعنى أنه يمكن رسم خط مستقيم بحيث تقع معظم النقاط عليه أو تكون حوله وقريبة منه..



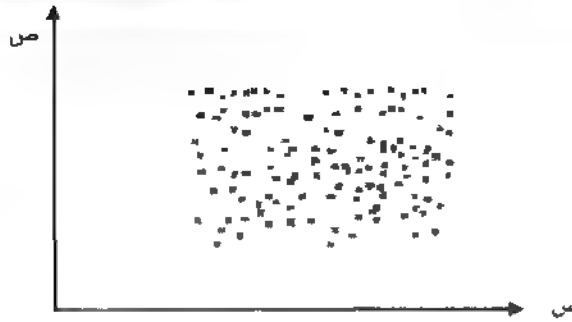
شكل رقم: (2: 3)

وكذلك الحال في شكل (3: 3) حيث تقع النقاط التي رصبتها والتي تمثل الأزواج المرتبة في مسرب ضيق بين خطين مستقيمين متوازيين. وبذلك يتبين إمكانية وقوع النقاط على خط مستقيم، بمعنى إمكانية رسم خط مستقيم تقع معظم النقاط عليه أو تكون قريبة منه، وبالتالي، إمكانية وجود علاقة خطية بين المتغيرين S ، V .



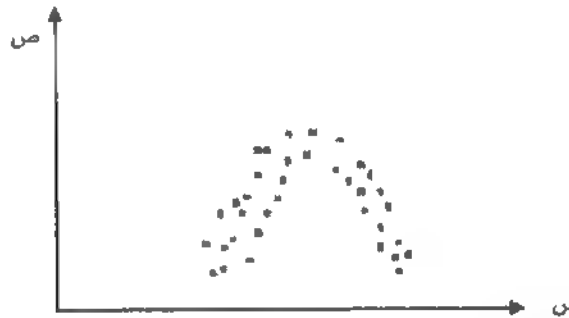
شكل رقم: (3: 3)

أما لوحة الانتشار في الشكل (3: 4) فتظهر فيها النقاط مبعثرة بشكل يتضح منه أن النقاط لا تقع على خط مستقيم. ولا يظهر أن هناك نمودجا معينا تتبعه هذه النقاط



شكل رقم: (4: 3)

أما لوحة الانتشار في الشكل رقم (5: 3) فيظهر منها أن هناك علاقة بين المتغيرين (X و Y) غن هذه العلاقة ليس علاقة خطية حيث أن النقاط المرصودة لا توحي بأنها تقع على حرك مستقيم؛ بل على منحنى اقتران تربيعي.



شكل رقم: (5: 3)

2:7 الارتباط الخطي والارتباط غير الخطي:

كما لاحظت سابقا، فإنه يمكن الحصول على لوحة انتشار بين أي متغيرين: S : ص برصد النقاط التي إحداثياتها الأزواج المرتبة من قيم S ، $ص$ وبالتحديد النقاط (X_1, Y_1) ، (X_2, Y_2) ، ...، (X_n, Y_n) وهي تساعدك في معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين المتغيرين S ، $ص$ وهل هذه العلاقة خطية أم غير خطية؟ وغرض دراسة الارتباط هو قياس قوة العلاقة بين المتغيرين قيد الدرس.

وبالتالي، فإن دراسة الارتباط تظهر لك إلى أي حد يمكن أن يتحرك متغيران معاً. وذلك بإعطاء مقياس عددي يحدد درجة تلك الحركة.

3:7 حساب معامل الارتباط

ويشير معامل الارتباط إلى علاقة بين متغيرين (X) و (Y) وتوضح العلاقة برسم تخطيطي انتشار أو شكل انتشاري Scatter gram or scatter diagram كما يبدو في الأشكال (2: 3، 3: 4، 3: 5) والأساس في تفسير العلاقة الارتباطية أنها خطية مستقيمة وذات اتجاه معين (موجب أو سالب) ويتراوح قيمة معامل الارتباط بين: + 1.00 و - 1.00. وان هاتين القيمتين المطلقتين لمعامل الارتباط افتراضيتان إحصائيتان ولا وجود لهما في عالم الواقع. كما أن قيم علاقة الارتباط نسبية وهي دوماً في صورة كسر موجب أقصاه (+ 0.99) أو كسر سالب أدناه (- 0.99) (هنا، 1986) ومن أمثلة ذلك:

- علاقة ارتباطية موجبة (ر = +1.00):
 - كلما زاد عمر الفرد زاد طوله
 - ارتفاع مستوى تحصيل الفرد يدل على ارتفاع معدل ذكائه
- علاقة ارتباطية سالبة (ر = - 1.00):
 - كلما زاد اعتماد الطلاب على الحفظ غلبت مهارتهم في حل المشكلات التي تتطلب رؤية ابتكارية
 - توجد علاقة عكسية بين ذكاء الفرد وارتكابه الخطأ
- عدم وجود علاقة ارتباطية (r = صفر):
 - لا توجد علاقة ارتباط بين لون بشرة الفرد وذكائه

3: 1 تعريف معامل الارتباط الخطي وحسابه:

معامل ارتباط بيرسون الخطي لمجموعة ن من الأزواج المرتبة $(X_1, Y_1), (X_2, Y_2), \dots, (X_n, Y_n)$ ونعبر عنه بالرمز، هو مجموع حواصل ضرب القيم المعيارية لقيم سم مع القيم المعيارية المقابلة لها للقيم ص2 مقسوماً على (n-1). أي أن:

$$r = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n \frac{(X_i - \bar{X})}{S_Y} \times \frac{(Y_i - \bar{Y})}{S_X}$$

حيث أن:

$$\bar{X} = \text{الوسط الحسابي للقيم: } X_1, X_2, \dots, X_n$$

$$\bar{Y} = \text{الوسط الحسابي للقيم: } Y_1, Y_2, \dots, Y_n$$

$$S_x = \text{الانحراف المعياري للقيم: } X_1, X_2, \dots, X_n$$

$$S_y = \text{الانحراف المعياري للقيم: } Y_1, Y_2, \dots, Y_n$$

ولما كان حساب قيمة r من المعادلة السابقة يحتاج إلى وقت، وخاصة إذا كانت الأوساط الحسابية تحتوي كسوراً. لذلك، نكتب تعريف r على شكل صالحي للاستعمال بالآلات الحاسبة وهو:

$$r = \frac{\sum(X \times Y) - (n \times \bar{X} \times \bar{Y})}{\sqrt{\sum X^2 - n\bar{X}^2} \sqrt{\sum Y^2 - n\bar{Y}^2}}$$

لاحظ أننا لتسهيل الكتابة توقفنا عن كتابة الرمز m . مع كل من X أو Y أو في رمز لجمع \sum أي أننا من الآن فصاعداً، وحيثما لا يكون هناك التباين نكتب $\sum X$ بدلاً من $\sum X_m$.

ويمكن كتابة المعادلة على النحو التالي:

$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{n \sum X^2 - (\sum X)^2} \sqrt{n \sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$$

مثال (16):

احسب معامل الارتباط بين المتغيرين: X ، Y حيث تكون قيمة كل من: Y ، X كما في الجدول التالي:

جدول رقم: (11: 3)

8	1	6	4	7	7	4	X
6	4	3	4	5	4	2	Y

الحل:

• رتب الخطوات الحل كما في الجدول السابق:

جدول رقم: (3:12)

XY	Y ²	X ²	Y	X
4	4	2	2	2
28	16	49	4	7
35	25	49	5	7
16	16	16	4	4
18	9	36	3	6
4	16	1	4	1
48	36	64	6	8
153	122	219	28	35

- لاحظ أنك تحتاج في حساب ر إلى المقادير التالية:

$$XY \sum, Y^2 \sum, X^2 \sum, \bar{Y}, \bar{X}, n$$

- وفي الجدول السابق فإن:

$$\bar{X} = 35/7 = 5$$

$$\bar{Y} = 28/7 = 4$$

أما بقية المقادير فهي محسوبة في الجدول.

- ويتمييز هذه المقادير المحسوبة في معادلة ر نجد:

$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{n \sum X^2 - (\sum X)^2} \sqrt{n \sum Y^2 - (\sum Y)^2}}$$

$$= \frac{4 \times 5 \times 7 - 153}{\sqrt{(4)7 - 122} \sqrt{(5)7 - 219}} = \frac{13}{10 \sqrt{44}} = 0.62$$

عزيز القارئ: يمكنك استخدام المعادلة التالية أيضا لحساب معامل بيرسون

للارتباط:

$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n \sum X^2 - (\sum X)^2]} \sqrt{[n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

أو:

$$r = \frac{n \sum XY - \sum X \sum Y}{\sqrt{[n \sum X^2 - (\sum X)^2]} \sqrt{[n \sum Y^2 - (\sum Y)^2]}}$$

مثال (17):

احسب معامل الارتباط بين المتغيرين: س، ص حيث تكون قيمة كل من س، ص

كما في الجدول التالي:

جدول رقم: (3: 13)

5	4	8	6	7	X
7	3	6	4	5	Y

جدول رقم: (3: 14)

XY	Y ²	X ²	Y	X
35	25	49	5	7
24	16	36	4	6
48	36	64	6	8
12	9	16	3	4
35	49	25	7	5
154	135	190	25	30

لاحظ أنك تحتاج في حساب ر إلى المقادير التالية:

$$n, \sum X, \sum Y, \sum X^2, \sum Y^2, \sum XY, n \sum XY, \sum X \sum Y, n \sum X^2, n(\sum X)^2, n \sum Y^2, n(\sum Y)^2.$$

وفي الجدول السابق، فإن:

$$5 = n$$

$$30 = \sum X$$

$$25 = \sum Y$$

$$190 = \sum X^2$$

$$135 = \sum Y^2$$

$$154 = \sum XY$$

$$770 = 154 \times 5 = n \sum XY$$

$$750 = 25 \times 30 = \sum X \sum Y$$

$$950 = 190 \times 5 = n \sum X^2$$

$$675 = 135 \times 5 = n \sum Y^2$$

$$900 = (X)^2 = (30)^2$$

$$625 = (Y)^2 = (25)^2$$

• ويتعويض هذه المقادير المحسوبة في معادلة r نجد:

$$\frac{750 - 770}{\sqrt{[625 - 675][900 - 950]}} \\ 0.4 = \frac{20}{50} = \frac{20}{50 \times 50}$$

7، 3، 2 حساب معامل ارتباط الرتب Rank Order correlation:

يهدف معامل ارتباط الرتب إلى قياس التغير القائم بين ترتيب الأفراد بالنسبة لمتغير معين وترتيبهم بالنسبة لمتغير آخر. وفي هذه الحالة، فإن معامل ارتباط الرتب يساوي:

$$\text{معامل ارتباط الرتب} = \frac{\sum d^2 \times 6}{\text{عدد الأفراد لمربع عدد الأفراد} - 1}$$

مثال (26):

جدول رقم 4.16

الأفراد	ترتيب الأفراد بالنسبة للمتغير الأول	ترتيب الأفراد بالنسبة للمتغير الثاني	الفرق (d)	مربع الفرق (d) ²
أ	3	1	2	4
ب	4	3	1	1
ج	1	2	-1	1
د	2	4	-2	4
هـ	5	5	صفر	صفر
				مجموع (d) ² = 10

$$(1) \text{ معامل ارتباط الرتب} = 1 - \frac{10 \times 6}{(1 - 25)5}$$

$$0.5 = (3)$$

$$0.5 - 1 = (2)$$

7: 3: 3 حساب معامل ارتباط فاي:

هناك بعض الظواهر التي لا يمكن قياسها والتعبير عنها بصورة رقمية وإنما يكتفى فقط بتقسيمها إلى مجموعات. مثال ذلك: الجنس: (ذكور، وإناث)، والحالة الاجتماعية: (متزوج، أعزب، مطلق، أرمل). والمؤهل العلمي: (ابتدائي، ثانوي، جامعي) وهكذا. حتى نقيس العلاقة بين أي ظاهرتين من هذا النوع، فإننا نستخدم معامل ارتباط (اقتران) فاي. والمثال التالي يوضح كيفية استخدام هذا المعامل. (عدس، 1980):

جدول رقم: (16: 3)

المجموع	الصفة الأولى		الصفة الثانية
	1	2	
A-B	B	A	2
C+D	D	C	1
A+B+C+D	B+D	A+C	المجموع

معامل ارتباط فاي $(A \cdot D) - (B \cdot C)$ مقسوماً على الجذر التربيعي لكل من:
 $(A+C)(B+D)(A+B)(C+D)$.

مثال (18):

سئل ستون طالباً من كلية العلوم التربوية عن رأيهم في الدراسة الصيفية، فاجاب 13 منهم يؤيدون الدراسة الصيفية. وعندما سئلت (40) طالبة من الكلية حول نفس الموضوع، اجابت 5 منهن بالرفض. ما معامل ارتباط فاي في هذه الحالة بين الجنس ومسألة تأييد الدراسة الصيفية في الكلية.

الحل:

جدول رقم (17: 3)

المجموع	اناث	ذكور	الجنس / رأي الطلبة
48	35	13	مويد
52	5	47	رافض
100	40	60	المجموع

$$\text{معامل ارتباط فاي} = \frac{(47 \times 35) - (5 \times 13)}{52 \times 48 \times 60 \times 40 \sqrt{}}$$

$$= \frac{1580}{2400 \sqrt{}}$$

$$= 0,66$$

7: 3: 4 دلالة معامل الارتباط:

لا ينبغي المغالاة في دلالة معامل الارتباط أكثر من كونه علاقة اقتران بين متغيرين، ولا ينبغي الاستدلال من هذه العلاقة الارتباطية على علاقة سببية Causality دائما وحتمًا. فإذا ارتبط متغيران (X)، (Y) فإنه توجد ثلاثة تفسيرات احتمالية:

- (X) سبب (Y) ولذلك فإن تغير (X) يؤدي إلى تغير (Y)
- (Y) سبب (X) ولذلك فإن التغير في (Y) يؤثر في تغير (X)
- يتأثر (X) و (Y) كلاهما بمتغيرات أخرى.

وعليه، لا يعتبر معامل الارتباط دائمًا وحتمًا دعامًا كافية لاستنتاج علاقة سببية. ويمكن أن تكون علاقة الارتباط تبؤية بمعنى أن التأكد من وجود أحد المتغيرين ينبئ عن احتمال مرجح لوجود الآخر. ويمكن التنبؤ بمقدار متوسط أحد المتغيرين إذا عرف مقدار معامل الارتباط ومقدار متوسط المتغير الآخر. وذلك وفق معادلة خاصة.

وينبغي بيان أن معامل ارتباط بيرسون يستخدم في البيانات التي يكون التوزيع العام للمتغيرين فيها اعتداليا (منحنى طبيعي) أو قريب من الاعتدالي كما تكون

العلاقة بين المتغيرين خطية مستقيمة كما يتضح من الشكلين رقم: 4:8 و 4:9. أي لا تمثل علاقة الارتباط بخط منحنى عند رسمها بيانياً.

وربما كان أكثر الجوانب التطبيقية شيوعاً هو تفسير مربع معامل الارتباط (X^2) على أنه مقدار قابلية التغير Variability في علامات مجموعة واحدة تتشارك مع r ، ويمكن أن تنسب إلى علامات مجموعة المتغير الآخر. مثلاً إذا كان معامل الارتباط (r) = 0.50، فإن مربعه (r^2) = 0.50 (تربيع) = 0.25. وبذلك يمكن القول أن 0.25 من قابلية التغير في اختبار ترتبط ارتباطاً موجباً بالتغير في الاختبار الثاني.

8: الإحصاء الاستدلالي:

يتناول هذا النوع من الإحصاء الاستنتاجات التي يمكن الخروج بها عن المجتمعات اعتماداً على السلوك الذي تظهره العينات. ويهدف إلى تحديد مدى احتمال كون النتائج التي تم الحصول عليها باستخدام عينة أو أكثر، مشابهة للنتائج التي يمكن الحصول عليها لو أخذ المجتمع بأكمله. ويستخدم في هذا النوع من الإحصائيات عدداً من الاصطلاحات الإحصائية والتي منها:

8:1 الخطأ المعياري Standard error:

ويمثل التباين المتوقع وجوده عن طريق الصدفة بين المتوسطات ويسمى أحياناً بخطأ المعاينة. وإذا عرف متوسط مجتمع ما أمكن حساب الخطأ المعياري من العلاقة التي تمثل الانحراف المعياري للمجتمع مضروباً في الجذر التربيعي لعدد أفراد المجتمع نفسه ناقص واحد صحيح، ويساوي:

$$S = \sqrt{(n-1)} = \text{الخطأ المعياري}$$

حيث أن (S) هي الانحراف المعياري لمجتمع البحث، و (n) عدد أفراد العينة الدراسية، وكلما كانت قيمة الخطأ المعياري أقل كان الحال أفضل. وهذا يتأتى كما كان حجم العينة كبيراً.

8:2 الفرضية الصفرية:

عندما نتحدث عن فرق بين متوسطي عيتين على أنه فرق حقيقي فكأننا نقصد أن هذا الفرق نافع عن تأثير المعالجة (المتغير المستقل) وليس عن طريق الصدفة والفرضية الصفرية هنا تشير إلى عدم وجود فروق أو علاقات بين البارامترات الخاصة بالمجتمعات، وأن أية فروق أو علاقات توجد في حالة العينات ما هي إلا مجرد أخطاء في المعاينة

8:3 اختبارات المعنوية:

يساعد اختبار المعنوية في تقرير ما إذا كنا سنرفض الفرضية الصفرية أم لا لنقرر بعد ذلك إذا كان الفرق في حالة المجتمع حقيقياً أم أنه ناتج عن أخطاء المعاينة. ويتم إجراء اختبار المعنوية وفق مستوى احتمالي يتم تحديده بشكل مسبق ويتم بناء قيمته الفصل فيما إذا كان الفرق الظاهر حقيقياً أم لا.

8:4 مستويات الدلالة:

ما يقوم به الباحث عادة هو تقرير ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات حقيقية أم أنها راجعة إلى الصدفة. ولا يستطيع الباحث أن يجزم بصحة القرار الذي يتخذه بشكل قاطع، ولكنه يستطيع أن يحدد درجة احتمال كون قراره صحيحاً أم لا. وهنا، فإن قراراً سوف يتخذ بشأن فرضية صفرية من قبل الباحث يشير إلى احتمالات أربعة هي:

1- إذا كانت الفرضية الصفرية في الواقع صحيحة وجاءت نتائج البحث مؤيدة لذلك يكون الباحث قد اتخذ قراراً صائباً بذلك.

2- أما إذا كانت الفرضية الصفرية في الواقع خاطئة وجاءت نتائج البحث تقول بخطئها فإن الباحث قد اتخذ قراراً صائباً بذلك.

3- وإذا كانت الفرضية الصفرية صحيحة ولكن نتائج البحث تقول بخطئها فإن القرار الذي سيتخذه الباحث في هذه الحالة يكون خاطئاً.

4- وأخيراً، إذا كانت الفرضية الصفرية خاطئة وجاءت نتائج البحث تقول بصحتها، فإن قرار الباحث سيكون خاطئاً في هذه الحالة أيضاً.

ومستوى الدلالة الذي يتم اختياره يحدد حجم سيكون الفرق حتى يعتبر معنوياً ومستويات الدلالة الشائعة الاستخدام هي: (0.01 و 0.05).

8:5 الاختبارات ذات الطرف الواحد أو الطرفين:

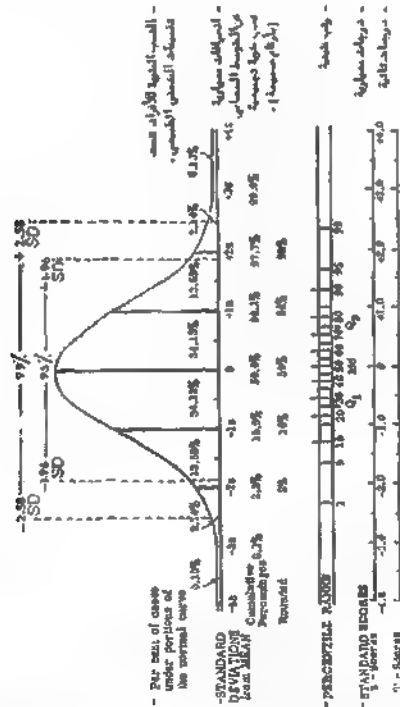
معظم اختبارات المعنوية تكون ذات طرفين، والفرضية الصفرية تقول بعدم وجود فرق بين المجموعتين (أي $\mu = \mu_b$). وباستخدام اختبار معنوية ذي طرفين يتيح إمكانية حدوث الفرق في أي من الطرفين. فأي من المتوسطين يمكن أن يكون أكبر من الآخر ($\mu_a > \mu_b$ أو $\mu_a < \mu_b$)، أما استخدام الاختبار ذي الطرف الواحد فيعني أن الفرق يمكن أن يحدث في ذلك الطرف فقط.

8:6 درجات الحرية:

عادة ما تتم قراءة محتويات الجداول التي تشير إلى نتائج دراستك وفق مستويات الدلالة المحددة ودرجات الحرية التي تحددها دراستك، حيث تكون درجات الحرية بدلالة عدد أفراد العينة أو عدد المجموعات الداخلة في الدراسة ولكل اختبار معنوي طريقته الخاصة في تحديد درجات الحرية الخاصة به.

8:7 المنحنى الاعتدالي المعياري وخصائصه

إن الفروق بين الأفراد في كل نوع أو خصيصة تتوزع توزيعاً اعتدالياً معيارياً. ويوضح الشكل رقم: (6:3) النسب المتفق عليها بين الأخصائيين في المنحنى الاعتدالي الطبيعي ومكافئاتها الإحصائية. فإذا كانت العلامات موزعة توزيعاً اعتدالياً، فإن هذا يدلنا دلالة صحيحة على أن:



شكل (6:3): المنحنى الاعتدالي الطبيعي والمكافئات الإحصائية

- المتوسط ± 1 انحراف معياري = 68.26% من العلامات
- المتوسط ± 2 انحراف معياري = 95% من العلامات تقريبا
(المتوسط ± 1.96 انحراف معياري = 95% بالضبط)
- المتوسط ± 2.5 انحراف معياري = 99% من العلامات تقريبا
(المتوسط ± 2.58 انحراف معياري = 99% بالضبط)
- المتوسط ± 3 انحراف معياري = 99.72% من العلامات

وبالرجوع الى دلالة الفرق الجوهرى احصائيا يتضح ان اي متوسطين يجب ان يتطابقا او يتماثلا اذا كانا يضممان علامات جميع الافراد (بالنسبة ذاتها) الموجودة في التوزيع الطبيعي (اذن لا فرق بينهما). اما اذا اختلف المتوسطان فان أحدهما على الاقل لا يماثل التوزيع الطبيعي، ولعلك لاحظت في الشكل رقم: 4: 11 ان خط المنحنى لا يلمس من طريقه خط الاساس. وذلك ليتيح الفرصة لامتداد الخطين (المنحنى والاساس) بفرض ضم أى علامة متطرفة.

ويتفق الاخصائيون على الرموز التالية للدلالة على الفروق:

- الفرق ليست له دلالة احصائية = غير دال (Non – Significant (N.S)
 - الفرق له دلالة احصائية (عند 0.05 فقط) = دال (Significant (S*)
 - الفرق له دلالة احصائية كبيرة (عند 0.01) = دال (Highly Significant (S**)
- وتوضح الرموز الى جوار الرقم الناتج عن "معامل اختبار" أي معامل دلالة فروق آخر. والفرق ذو الدلالة الاحصائية عند 0.05 يعني أنه يقع في طرف المنحنى الذي يحجز داخله 95% من الأفراد والفرق ذو الدلالة الاحصائية الكبيرة عند 0.01 يعني أنه يقع في الطرف بعد حمز 99 % من الافراد.

8:7:1 اختصار (T):

يستخدم هذا الاختبار ليحدد فيما إذا كان هناك فرق جوهري بين متوسطين اثنين أم لا وفق مستوى دلالة معين. فكما يستخدم أيضاً بدلاً من اختبار (Z) في حالة العينات الصغيرة، حيث إن التوزيع التكراري لقيمتها يتبع بعض الشيء عن التوزيع السوي. ويستخدم هذا الاختبار عند الاستعانة بتبيان العينة في حساب الخطأ المعياري بدلاً من تباين المجتمع، وفي حالة مستوى دلالة معين. ويقوم اختبار (T) على أساس

مقارنة الفروق بين المتوسطات الحقيقية مع الفروق المتوقعة عن طريق الصدفة واختبار (T) يمثل النسبة بين هذين الفرقين (Ary, et al, 2005).

حسب دلالة (T) لفرق متوسطين غير مرتبطين ومختلفين في عدد الأفراد بالمعدلة

التالية:

$$\frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\left[\frac{n_1 S_1^2 + n_2 S_2^2}{n_1 + n_2 + 2} \right] \left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right]}}$$

حيث يدل الرمز m_1 على متوسط المتغير الأول.

والرمز m_2 على متوسط المتغير الثاني.

ويدل الرمز n_1 على عدد أفراد المتغير الأول.

والرمز n_2 على عدد أفراد المتغير الثاني.

والرمز S_1^2 على تباين المتغير الأول.

والرمز S_2^2 على تباين المتغير الثاني.

مثال تطبيقي (28):

جدول رقم 18: 3

المجموعة الثانية			المجموعة الأولى		
مربع الانحراف	الانحراف عن	العلامات	مربع الانحراف	الانحراف عن	العلامات
عن الوسط	الوسط الحسابي		عن الوسط	الوسط الحسابي	
9	3 +	13	16	4 +	18
4	2 +	12	9	3 +	17
4	2 +	12	4	2 +	16
1	1 +	11	4	2 +	16
1	1 +	11	4	2 +	16
1	1 +	11	1	1 +	15
صفر	صفر	10	1	1 +	15
صفر	صفر	10	1	1 +	15
صفر	صفر	10	صفر	صفر	14

المجموعة الثانية			المجموعة الأولى		
مربع الانحراف	الانحراف عن	العلامات	مربع الانحراف	الانحراف عن	العلامات
عن الوسط	الوسط الحسابي		عن الوسط	الوسط الحسابي	
1	1	10	صفر	صفر	14
1	1 -	9	1	1 -	13
1	1 -	9	4	2 -	12
4	2 -	8	9	3 -	11
9	3 -	7	16	4 -	10
9	3 -	7	36	6 -	8
44		150	106		210
		10			14
					المتوسط

الحل: T =

$$m_1 - m_2$$

$$\sqrt{\left[\frac{n_1 S_1^2 + n_2 S_2^2}{n_1 + n_2 + 2} \right] \left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right]}$$

الخطوة الأولى: جد الفرق بين المتوسطين: (m_1, m_2)

$$(1) \dots\dots\dots 4 = 10 - 14$$

الخطوة الثانية: أستخرج نتيجة المعادلة

(T) =

$$m_1 - m_2$$

$$\sqrt{\left[\frac{n_1 S_1^2 + n_2 S_2^2}{n_1 + n_2 + 2} \right] \left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right]}$$

$$10 - 14$$

$$\sqrt{\left[\frac{44 - 106}{2 - 15 + 15} \right] \left[\frac{1}{15} + \frac{1}{15} \right]}$$

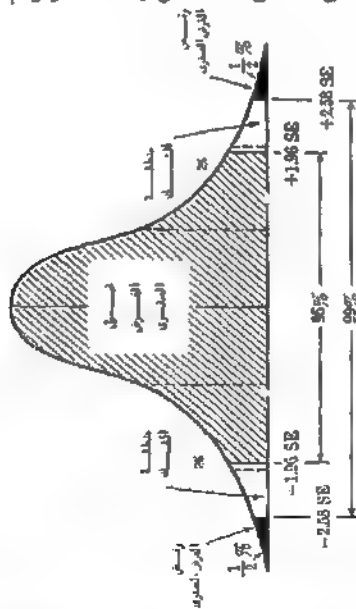
$$4.76 = \frac{4}{0.84} = \frac{4}{\left(\frac{2}{15} \right) \left(\frac{150}{28} \right)}$$

- الخطوة الرابعة: استخراج درجات الحرية: وهي تساوي: $2 - n_2 + n_1$

$$28 - 2 - (15 + 15) =$$

8:7:2 دلالة "معامل اختبار T":

سننظر إلى المثال السابق، أكد "معامل اختبار T" أن الفرق في أداء الأفراد على اختبارين فرق حقيقي جوهري. وقد استخدم هذا المعامل المتوسط الحسابي الذي يعتمد على علامات جميع أفراد العينة والانحراف المعياري الذي يبين مدى تشتت العلامات. وعلى هذا الأساس تمت المقارنة باستخدام أفضل مقاييس النزعة المركزية وهو المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وهو أفضل مقاييس تشتت العلامات، وباستخدام معامل اختبار T أمكن مقارنة العلامات بالمنحنى الاعتدالي الطبيعي حيث ينبغي أن يقل الفرق بين المتوسطين في مستوى دلالة (0.05) عن 2.48 في حين أنه بلغ 4.76 وهذا يعني أن الفرق ذو دلالة إحصائية وإن لم تكن عالية (على مستوى 0.01) ولا يعود الفرق إلى الصدفة أو ظروف التجربة التي لا يمكن التحكم فيها بل إنه فرق حقيقي من الوجهة الإحصائية وتوضح الدلائل على المنحنى الاعتدالي في الشكل رقم 4:12.



شكل 7: 3: مواقع قبول الفرض الصفري ورفضه ومنطقة الشكل على المنحنى الطبيعي

8:8 تحليل التباين:

تشير الدراسات التي أجراها فيشر Fisher إلى أهمية التباين في الميادين المحتلمه لعلوم الحياتية وخاصة ما يتعلق منها في الكشف عن مدى تجانس العينات ومدى انتسبها إلى أصل واحد أو أصول متعددة. ويصلح تحليل التباين لمعرفة الفروق لقائمة بين الجنسين في: الذكاء، والقدرات العقلية، والسمات الشخصية، ومستويات لتحصيل الدراسي... الخ (Ferguson, 1998).

هذا، ويستخدم تحليل التباين في حالات ومواقف عديدة منها:

8:8:1 التقسيم حسب متغير واحد (تحليل التباين الأحادي) One Way Analysis of Variance

وهو أبسط صور تحليلات التباين حيث يتم فيه تقسيم الأفراد إلى مجموعات طبقاً لصفة واحدة فقط. مثال ذلك:

- مقارنة ثلاثة استراتيجيات تعليمية مقترحة لتدريس مادة الحساب للصف الرابع الابتدائي
- مقارنة ذكاء طلبة كلية العلوم التربوية في كل من: الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة..
- مقارنة معدل دخل الخريجين من طلبة كليات الجامعة الأردنية المختلفة.
- مقارنة متوسط أداء طلبة الدراسة الثانوية العامة في كل من:
- وزارة التربية والتعليم.
- المدارس الأهلية العربية.
- المدارس الأهلية الأجنبية.

هذا، ويستخدم تحليل التباين الأحادي لمقارنة أكثر من متوسطين اثنين مع بعضها البعض في نفس الوقت. ويقوم تحليل التباين الأحادي على أساس مفاده أن التباين العام يمكن أن يعزى إلى مصدرين هما:

- 1- التباين بين المجموعات: وهو الناتج من تأثير المعالجة المستخدمة.
- 2- التباين داخل المجموعات (تباين الخطأ)

ويتم في العادة تكوين إحصائي يسمى (ف) يتضمن تباينين اثنين كانت له درجتين من الحرية هما درجة حرية البسط وتساوي عدد المجموعات ناقص واحد.

ودرجة حرية المقام وتساوي عدد الأفراد الكلي ناقص واحد بالإضافة إلى عدد المجموعات وعندما يتم حساب قيمة الإحصائي (ف) تجري مقارنتها مع القيم الجدولية المعدة لذلك (عيس، 1981).

مثال تطبيقي (20):

قام باحث بدراسة أربع طرق مختلفة لتعليم الحساب للصف الرابع الابتدائي، واختار لذلك أربع عينات من التلاميذ واستخدم مع كل عينة طريقة معينة، فكانت النتائج التي توصل إليها الباحث في حالات العينات الأربع كما يظهر في الجدول. والمطلوب معرفة ما إذا كانت النتائج تدل على أن الطرق الأربع متشابهة في فاعليتها أو أن إحداها أو بعضها تفوق الأخرى؟

جدول رقم 19: 3

الطريقة الأولى (أ)	الطريقة الثانية (ب)	الطريقة الثالثة (ج)	الطريقة الرابعة (د)
7	6	8	7
2	4	4	4
4	6	5	2
			5
المجموع = 13	المجموع = 16	المجموع = 17	المجموع = 18

الحل:

• الخطوة الأولى:

$$\frac{2(64)}{13} + \frac{2(18)}{4} + \frac{2(17)}{3} + \frac{2(16)}{3} + \frac{2(13)}{3}$$

$$315.08 - 319 =$$

$$3.92 =$$

• الخطوة الثانية:

$$- 2(5) + 2(2) \dots\dots\dots 2(6) + 2(4) + 2(2) + 2(7)$$

$$37 = \frac{2(18)}{4} + \frac{2(17)}{3} + \frac{2(16)}{3} + \frac{2(13)}{3}$$

- الخطوة الثالثة: استخراج التباين بين المجموعات:

$$1.13 = 3 \div 3.92 =$$

- الخطوة الرابعة: استخراج التباين داخل المجموعات

$$37 + 9 = 4.11$$

- الخطوة الرابعة: قيمة (ف) تساوي:

$$0.27 = \frac{1.13}{4.11} = \text{ف}$$

- الخطوة الخامسة: رتب جدول التباين الأحادي كما يلي:

جدول رقم: (20: 3)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
متوسط الأعمدة	3.92	$3 = (4 - 1)$	1.12	$0.27 = 4.11$
لخطأ التجريبي	37	$9 = (10 - 1)$	4.11	
		12		

$$0.27 = 4.11 + 1.13 \text{ تساوي: } \diamond$$

8: 2 التقسيم حسب متغيرين (تحليل التباين الثنائي) Two Way
:Analysis of Variance

في هذا النوع من تحليلات التباين يتم تقسيم الأفراد إلى مجموعات مختلفة طبقاً لصنفين اثنين، مثال ذلك:

- تقسيم طلبة كلية العلوم التربوية وفق التخصص: (معلم صف، ومعلم مجال) ومستوى الجنس: (ذكور، وإناث).
- دراسة مدى فاعلية أربع استراتيجيات تعليمية مختلفة في ثلاثة مدارس للذكور في مدينة أريد.
- دراسة مستوى التحصيل الدراسي بحسب متغير الجنس في جامعة مؤتة.

ومن الأمثلة المطروحة أعلاه، فإننا نهدف إلى مقارنة المتوسطات المختلفة للملاحظات الموجودة في كل خلية من خلايا الجدول الناتج من توزيع أفراد العينة في كل من الأمثلة السابقة. كما تهدف إلى الكشف عن مدى وجود أثر مشترك للصفات

مدار البحث في جمل بعض المتوسطات أكبر من غيرها أو أقل بشكل ملحوظ (عدس، 1981).

مثال تطبيقي (21):

أجرى أحد الباحثين دراسة حول تأثير كل من المستوى الثقافي (توجيهي، دبلوم كلية مجتمع، شهادة جامعية أولى، دراسات عليا) والبيئة السكنية (مدينة، قرية، مخيم) على المستوى الاقتصادي للفرد. فكانت نتائج البيانات التي تم جمعها في الجدول التالي:

المتغير الأول (أ)	1أ	2أ	3أ	4أ
المتغير الثاني (ب)				
ب1	10 12 9 11 6	5 7 11 10 12	9 4 8 5 11	13 7 9 12 9
ب2	10 6 12 8 11	7 4 10 8 9	12 11 7 9 11	12 13 9 11 10
ب3	6 7 10 12 5	9 11 12 8 9	9 12 7 8 10	5 7 10 10 11

الخطوة الأولى: استخراج مجاميع خلايا الجدول السابق.

المتغير الأول (أ)	1أ	2أ	3أ	4أ	المجموع
المتغير الثاني (ب)					
ب1	48	45	37	52	182
ب2	47	38	50	50	190
ب3	40	49	46	43	178
المجموع	135	132	133	150	550

- الخطوة الثانية: جد مربعات القيم الأصلية في كل مربع من مربعات الجدول في الخطوة الأولى، هكذا:

$$284.3 = \frac{2(550)}{60} + 2(10) + 2(10) + 112 + 2(6) + 2(10) + 2(12)$$

- الخطوة الرابعة: جد مجموع المربعات الخاصة بالمجاميع الفرعية والتي عددها (12) هكذا:

$$67.5 = \frac{2(550)}{60} + \frac{2(43)}{5} + \frac{2(37)}{5} + \frac{2(45)}{5} + \frac{2(48)}{5}$$

- الخطوة الخامسة: جد مجموع المربعات الخاصة بالصفوف، هكذا:

$$3.7 = \frac{2(550)}{60} + \frac{2(178)}{20} + \frac{2(190)}{20} + \frac{2(182)}{20}$$

- الخطوة السادسة: جد مجموع المربعات الخاصة بالأعمدة كالتالي:

$$14.2 = \frac{2(550)}{15} + \frac{2(150)}{15} + \frac{2(133)}{15} + \frac{2(132)}{15} + \frac{2(135)}{15}$$

- الخطوة السابعة: فرغ المعلومات في جدول على النحو التالي:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الصفوف (أ)	3.7	3	1.85	$0.41 = \frac{1.85}{4.51}$ (♦)
الأعمدة (ب)	14.2	3	4.73	$1.049 = \frac{4.73}{4.51}$ (99)
الأثر المشترك لكل من الصفوف والأعمدة (♦♦♦)	49.6	6	8.26	$0.831 = \frac{4.26}{4.51}$ (♦♦♦♦)

♦ : درجات الحرية لها: 2: 48

♦♦ : درجات الحرية لها: 3: 48

♦♦♦ : درجات الحرية لها: 6: 48

♦♦♦♦ : يستخرج الأثر المشترك للأعمدة والصفوف بطرح مجموع القيم

الخاصة بمتوسط كل

من الصفوف والأعمدة مجتمعة من القيم المناظرة لها والخاصة بالمجاميع المرعية. هكذا:

$$67.5 - (14.2 + 3.7) = 49.6 \text{ مجموع المربعات}$$

$$\text{وكذلك: } 11 - (3 + 2) = 6$$

♦♦♦♦). يستخرج الخطأ بالفرق بين كل من المجاميع الفرعية والمجموع الكلي:

$$284.3 - 67.5 = 216.6$$

$$\text{وكذلك: } 56 - 11 = 48$$

8، 3 التقسيم حسب ثلاثة متغيرات (تحليل التباين الثلاثي) Three Way Analysis of Variance

في هذا النوع من تحليلات التباين يتم تحليل النتائج الخاصة بالمتغير التابع (المتغير التجريبي) وفق ثلاثة متغيرات مستقلة لكل واحد منها عدة مستويات. مثال ذلك: تحليل النتائج الخاصة بالمتغير المستقل (التحصيلي الدراسي وفق المتغيرات الثلاثة التالية: (عدي، 1981):

- الذكاء، بمستوياته: مرتفع، متوسط، منخفض.
- الدافعية، بمستوياته: مرتفع، متوسط، منخفض.
- الجنس، بمستوياته: ذكور، إناث.

مثال تطبيقي (31):

لدراسة أثر كل من: الجنس (ذكور، وإناث) والذكاء (مرتفع، متوسط، منخفض) والدافعية (مرتفع، متوسط، منخفض) على التحصيل الدراسي للطلبة، كانت درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي الخاص بذلك موزعة في الجدول التالي بحسب متغيرات الدراسة

جدول رقم (24: 3)

2i			1i			
3ب	2ب	1ب	3ب	2ب	1ب	
9 8	5 9	7 4	2 8	3 6	2 4	
7 7	7 8	6 8	5 6	4 7	7 5	1ج
4 5	6 6	2 7	2 6	5 4	4 3	
4 4	3 3	4 5	3 2	1 3	2 5	2ج
4 5	9 6	8 8	9 6	9 10	7 9	
5 6	8 10	8 7	10 8	9 8	8 8	3ج

• الخطوة الأولى:

$$م م (الكلي) = 2(4) + 2(2) + 2(5) + 2(7) + \dots + 2(5)$$

$$\frac{2(422)}{72} - 2(5) + 2(6) + 2(4)$$

$$= 390.6$$

$$درجات الحرية = 72 - 1$$

$$= 71$$

جدول رقم (25: 3) م م (أ ب ج) ♦

2i			1i			
3ب	2ب	1ب	3ب	2ب	1ب	
31	29	25	21	20	18	1ج
17	18	18	13	13	16	2ج
20	33	31	33	36	32	3ج

$$(♦) (1) \text{ عدد الأفراد في كل خلية } = 4$$

$$(2) \text{ عدد الخلايا } = 18$$

$$(3) \text{ درجات الحرية } = 18 - 1 = 17$$

جدول رقم (26: 3) م م (أ) م م (ب) م م (أ) ب

المجموع	21	11	
138	74	64	ب1
149	80	69	ب2
135	68	67	ب3
422	222	200	المجموع

- (1) عدد خلايا المتغير = 2، ودرجات الحرية له = 2 - 1 = 1.
 (2) عدد خلايا المتغير = 3، ودرجات الحرية له = 3 - 1 = 2.
 (3) عدد خلايا التفاعل بين (أ، ب) = 6 ودرجات الحرية لهذا التفاعل = 6 - 1 = 5

جدول رقم (27: 3) م م (أ)، (ب)، (ج)، (أ ج)

المجموع	21	11	
144	85	59	ج1
93	53	40	ج2
185	84	101	ج3
422	222	200	المجموع

- (1) عدد خلايا المتغير (أ) = 2، ودرجات الحرية له = 2 - 1 = 1.
 (2) عدد خلايا المتغير (ج) = 3، ودرجات الحرية له = 3 - 1 = 2.
 (3) عدد خلايا التفاعل بين (أ، ج) = 6، ودرجات الحرية له = 6 - 1 = 5

جدول رقم (28: 3) م م (ب)، م م (ج)، م م (أ، ب)

المجموع	ب3	ب2	ب1	
144	52	49	43	ج1
93	31	31	32	ج2
185	53	69	63	ج3
422	136	149	138	المجموع

(١) عدد خلايا المتغير (ب) = 3، ودرجات الحرية له = 3 - 1 = 2

(2) عدد خلايا المتغير (ج) = 3، ودرجات الحرية له = 3 - 1 = 2

(3) عدد خلايا التفاعل بين (ب، ج) = 9، ودرجات الحرية له = 9 - 1 = 8

• الخطوة الثانية:

$$م م (أ) = \frac{2(422)}{72} + \frac{2(222)}{36} + \frac{2(200)}{36} = 6.72$$

• الخطوة الثالثة:

$$م م (ب) = \frac{2(422)}{72} - \frac{2(135)}{25} + \frac{2(149)}{24} + \frac{2(138)}{24} = 4.53$$

• الخطوة الرابعة:

$$م م (ج) = \frac{2(422)}{72} - \frac{2(185)}{24} + \frac{2(93)}{24} + \frac{2(144)}{24} = 177.03$$

• الخطوة الخامسة:

$$م م (أ ب) = \frac{2(68)}{12} + \frac{2(80)}{12} + \frac{2(74)}{12} + \frac{2(67)}{12} + \frac{2(69)}{12} + \frac{2(64)}{12}$$

$$- \frac{2(422)}{72} - م م (أ) - م م (ب) = 2.53$$

• الخطوة السادسة:

$$م م (أ ج) = \frac{2(422)}{12} + \frac{2(73)}{12} + \frac{2(85)}{12} + \frac{2(101)}{12} + \frac{2(40)}{12} + \frac{2(59)}{12}$$

$$- م م (أ) - م م (ج) = 40.53$$

• الخطوة السابعة:

$$م م (ب ج) = \frac{2(31)}{8} + \frac{2(49)}{8} + \frac{2(63)}{8} + \frac{2(32)}{8} + \frac{2(43)}{8}$$

$$+ \frac{2(69)}{8} + \frac{2(52)}{8} - \frac{2(30)}{8} - \frac{(422)}{72}$$

$$- م م (ب) - م م (ج) = 17.31$$

• الخطوة الثامنة:

$$م م (أ، ب، ج) = \frac{2(31)}{4} + \frac{2(29)}{4} + \frac{2(25)}{4} + \frac{2(17)}{4} + \frac{2(18)}{4}$$

$$+ \frac{2(18)}{4} + \frac{2(37)}{4} + \frac{2(20)}{4} + \frac{2(31)}{4} + \frac{2(18)}{4}$$

$$+ \frac{2(13)}{4} + \frac{2(13)}{4} + \frac{2(14)}{4} + \frac{2(21)}{4} + \frac{2(20)}{4}$$

$$\frac{2(422)}{72} + \frac{2(33)}{4} + \frac{2(36)}{4} + \frac{2(32)}{4}$$

م م (ل) - م م (ب) - م م (ج) - م م (أ ب) - م م (أ ج) - م م (ب ج) = 8.47

• الخطوة التاسعة: تلخيص النتائج في جدول:

جدول رقم: (29: 3)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
أ	6.72	1	6.72	1.56
ب	4.53	2	2.26	0.53
ج	177.03	2	88.51	20.55
أ ب	2.53	5	0.51	0.12
أ ج	40.53	5	8.11	1.88
ب ج	17.31	8	2.16	0.50
أ ب ج	8.47	17	0.46	0.12
الخطأ	133.5	31	4.31	
المجموع الكلي	39.61	71		

8:9 كاي تربيع:

اختبار إحصائي غير باراميتري يستخدم عندما تكون البيانات على شكل تكرارات في فئات محدودة منفصلة عن بعضها البعض، كما يقوم بمقارنة النسب المشاهدة لوقوع الحالات مع النسب المتوقعة لها في حالة كون المجموعات متساوية العدد. ويهدف أسلوب كاي تربيع إلى تحديد ما إذا كان نمط التكرارات الحاصلة قد جاء وفق النمط المتوقع له أم لا. وهو يمثل مجموع مربعات انحرافات التكرار الواقعي عن التكرار المتوقع، ثم تسب مربعات الانحراف بعد ذلك إلى التكرار المتوقع. وكلما زاد هذا الانحراف زادت تبعاً لذلك دلالة الفرق بين التكرارين: الواقعي والمتوقع وأصبح طبقاً لهذه الزيادة متمائزاً عن الصفر الإحصائي. (الميد، 1979).

وتبين المعادلة التالية الطريقة العامة لحساب K^2 :

$$K^2 = \sum \frac{(T_o - T_m)^2}{T_m}$$

حيث أن: T_o = التكرار الواقعي

T_m = التكرار المتوقع

مثال تطبيقي (23):

جدول رقم 30:

البيان	موافق تماماً	موافق	لا أدري	غير موافق	غير موافق أبداً	المجموع
الذكور	5	37	13	28	5	88
الإناث	3	17	8	20	5	53
المجموع	8	54	21	48	10	141

• الخطوة الأولى: اجمع خلايا العمود موافق تماماً مع خلايا العمود موافق، وكذلك

خلايا العمود غير موافق مع خلايا العمود غير موافق أبداً كما في الجدول التالي:

جدول رقم 4.32:

البيان	موافق	لا أدري	غير موافق	المجموع
الذكور	42	13	33	88
الإناث	20	8	25	53
المجموع	62	21	58	141

• الخطوة الثانية: احسب:

$$1- \text{التكرار المتوقع للذكور: (موافق): } 38.70 = \frac{82 \times 88}{141}$$

$$K^2 \text{ للذكور: (موافق) } = \frac{(38.7 - 42)^2}{38.7} = 0.28$$

$$2- \text{التكرار المتوقع للذكور: (لا أدري): } 13.11 = \frac{21 \times 88}{141}$$

$$K^2 \text{ للذكور: (لا أدري) } = \frac{(13.11 - 13)^2}{13.11} = 0.00$$

$$3- \text{التكرار المتوقع للذكور: (غير موافق): } \frac{58 \times 88}{141} = 36.20$$

$$\text{كا2 للذكور: (غير موافق): } \frac{2(36.20 - 33)}{36.20}$$

$$4- \text{التكرار المتوقع للإناث: (موافق): } \frac{62 \times 53}{141} = 23.30$$

$$\text{كا2 للإناث: (موافق): } \frac{2(23.30 - 30)}{141} = 0.47$$

$$5- \text{التكرار المتوقع للإناث: (لا أدري): } \frac{21 \times 53}{141} = 7.89$$

$$\text{كا2 للإناث: (لا أدري): } \frac{2(7.89 - 8)}{7.89} = 0.00$$

$$6- \text{التكرار المتوقع للذكور: (غير موافق): } \frac{58 \times 53}{141} = 21.8$$

$$\text{كا2 للإناث: (غير موافق): } \frac{2(21.8 - 25)}{21.8} = 0.47$$

• الخطوة الثالثة: اجمع نتائج كا2 للذكور والإناث (نتائج الخطوة الثانية):

$$\text{كا2} = 0.47 + 0.00 + 0.47 + 0.00 + 0.28 = 1.5$$

• وبما أن درجات الحرية = $(3 - 1) (2 - 1) = 2$

• وقيمة كا2 المساوية ل: 1,5 غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة = 0,05 لأن قيمة

كا2 عند مستوى دلالة 0,05 لدرجات حرية (2) تساوي (5,99).

• نستنتج من ذلك، أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث على ذلك السؤال.

9: استخدام الحاسوب الآلي في الأساليب الإحصائية:

9:1 المقدمة:

يؤدي الحاسوب خدمات جليلة للأعمال الإحصائية والعمليات المختلفة التي تنفرع عنها. وذلك، لأن طبيعة هذه الأعمال، وهذه العمليات من حيث تكرارها وتناوبها و نظامها. تجعل من الممكن أن يؤدي استخدام الحاسوب إلى اتجارها وتحقيق الفوائد المرجوة والتي تترقب عليها السرعة والدقة التي يمكن أن تنتج بها المعلومات الإحصائية.

وحتى يمكن تنظيم بيانات معينة في جداول إحصائية فإنها تحتاج إلى ترميز تم فرز وتصميمها في الفئات التي نطلبها ثم تبويبها (جدولتها) بحيث تظهر الأرقام الخاصة بالفئات المختلفة. وكذلك الجامعات الفرعية والجامع الكلية. وما يقترن بهذه الأرقام جميعها من نسبة مئوية ومعادلات إحصائية.

ولما كانت هذه العمليات المختلفة يمكن أداؤها بدقة وسرعة أكبر باستخدام الحاسوب، لذلك، يحقق الباحثون في مختلف التخصصات فوائد جلية عندما يقررون إنتاج الإحصاءات الوصفية لإنتاجا إلكترونيا. بحيث تبدأ العمليات بإدخال البيانات الخاصة بكل وحدة من وحدات الإحصاء.

والخطوات الأولى في استخدام الحاسوب تتمثل في قيام الباحث باختيار البرنامج المناسب، والذي يتضمن في العادة تعليمات عن كيفية تحضير البيانات وإدخالها.

وقد اشتهرت عدة برامج متقدمة في علم الإحصاء مثل: برامج: Excel, Spss, Lotus: 1.2.3 , SAS, BMD وغير ذلك من البرامج الإحصائية التي تقدم للباحثين والدارسين والمؤسسات بمختلف تخصصاتها خدمات جلية.

إلا أن الباحث أو الدارس يجد نفسه غير قادر على استخدام مثل هذه البرامج إلا إذا كان على اطلاع كامل في كيفية استخدامها. وعندئذ لا بد له من الاستعانة بالأشخاص الآخرين من ذوي الخبرة، وممن يمتلكون مهارة مناسبة في استخدام تلك البرامج. (هيكس، 1985)

ولا بد، مع ذلك من النظر بعين الاعتبار إلى ضرورة معرفة الباحث أو الدارس بالأساليب الإحصائية وقوانينها المختلفة حتى يتمكن من استخدام ما يناسب بحثه منها وفي هذه الحالة أيضا يفضل الرجوع إلى كتب الإحصاء المتخصصة ليكون على دراية جيدة بهذه الأساليب والقوانين التي تسمح له بالوقوف على إيجابيات استخدام أسلوب معين وسلبياته.

9: 2 تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS:

قبل أن تبدأ في إدخال بياناتك إلى البرنامج الإحصائي SPSS فإن عليك أن تعد خطة لترميز البيانات (أي أعداد رموز في صورة حروف) أو أعداد للبيانات التي يتم الحصول عليها لدى تطبيق أداة البحث.

9، 2، 1 اسم المتغير: Variable name:

يعني بالمتغير هنا مفردات الاستبانة أو أداة البحث بجزئياتها: المعلومات الشخصية (الأولية)، وفقرات الاستبانة أو أداة البحث.

وبالنسبة للمعلومات الشخصية، فإنه يمكنك ترميز مسمياتها بحروف أو كلمات بما لا تزيد الكلمة الواحدة منها عن ثمانية حروف ومن أمثلة المعلومات الشخصية أو الأولية التي يشيع استخدامها من قبل الباحثين في أدوات البحث

- العمر وترميزها Age
- الجنس وترميزها Sex أو Gender
- المؤهل وترميزها Qualif
- الخبرة وترميزها Exper
- الحالة الاجتماعية؛ وترميزها Status..... وهكذا.

وعند ترميزك لتلك المعلومات لا تستخدم كلمات أو رموز معينة كأسماء للمتغيرات نظراً لأنها تستخدم من قبل البرنامج نفسه وهي: All - Eq - Not - To - And - Ge - Lt - Or - With - By - Ne - Gt - Thru - * - ! - ?.

وبالنسبة لفقرات الاستبانة أو في أدوات البحث الأخرى فإنه يمكنك ترميزها على شكل أرقام كمية بدءاً من رقم: 1، 2، 3، 4، 5، وهكذا.

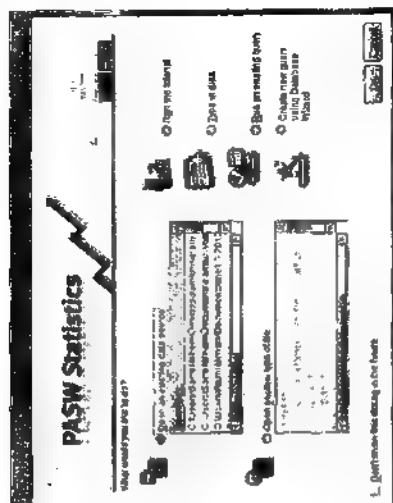
ومن مقاييس التقدير التي يستخدمها الباحثون عادة في بحوثهم ما يلي

(جدول رقم 32-3)

مقاييس التقدير الكمي لها					مقاييس التقدير اللفظي			
			1	2			لا	نعم
		1	2	3			لا أوافق	أوافق
		1	2	3			نادراً	أحياناً
	1	2	3	4		نادراً	أحياناً	غالباً
1	2	3	4	5	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً
1	2	3	4	5	لا أوافق أبداً	لا أوافق	متروك	أوافق بشدة
1	2	3	4	5	غير واضح أبداً	غير واضح	قليل الوضوح	واضح تماماً

9: 2، 2 التعامل مع البيانات:

يتضمن تحليل البيانات باستخدام هذا البرنامج ثلاث مراحل أساسية هي: (أبو سريع، 2004)

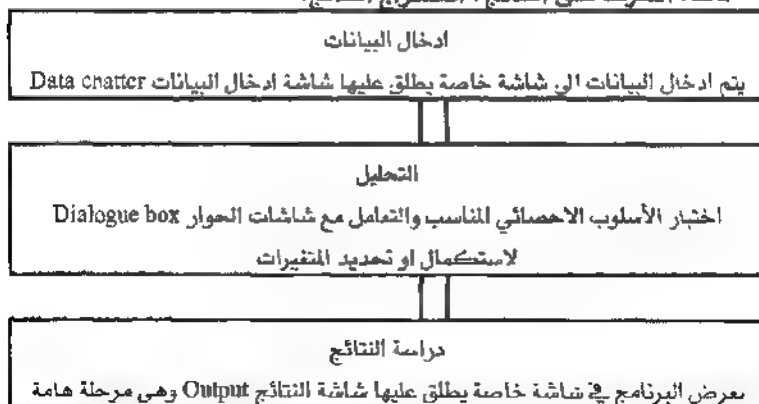


شكل رقم: (8: 3)

أولاً: ادخال البيانات:

ثانياً: اختيار وتحديد الاختبار الاحصائي:

ثالثاً: التعرف على النتائج / استخراج النتائج:



شكل رقم (9: 3)

وحتى يتم ادخال البيانات في ملف البرنامج الاحصائي اتبع الخطوات التالية:

- 1- من قائمة بدء التشغيل Start اختبر برنامج Program (شكل رقم 10 : 3)
- 2- حرك المؤشر الى بند البرنامج SPSS ثم اضغط على الماوس مرتين ليبدأ تشغيل البرنامج وتظهر شاشة ادخال البيانات وسوف يظهر أمامك على الشاشة نافذة عرض البيانات Data view كما تظهر في اعلى الشاشة شريط العنوان وتحتوي النافذة على قائمة الأوامر File, Edit, View, Data, Trans form, Statistics, Graphs, Utilities, Window, Help وكل منها يحتوي على مجموعة من الأوامر ويوجد في اسفل الشاشة شريط يحتوي على Data view, Variable view.



شكل رقم (10 : 3)

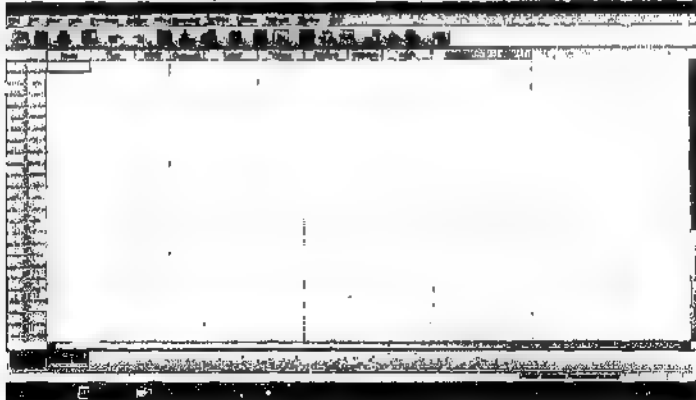
الأساليب الإحصائية في الإرشاد النفسي والتربوي

3- اضغط على Variable view بالماوس مرتين وسوف يظهر امامك على الشاشة نافذة عرض ابيانات Variable view وتحتوي البيانات على Name, Type, Width, Decimals, Label, Values... الخ.



شكل رقم (11: 3)

4- اضغط بالماوس تحت اسم المتغير (Name) ثم اكتب اسم المتغير (وليكن على سبيل المثال الجنس وعندها اكتب كلمة Gender أو Sex)



شكل رقم (12: 3)

- 5- اضغط بالماوس على الخانة المحاورة (Type) من اجل تحديد نوع المتغير Variable type. ويتم من خلالها تحديد عدد الارقام الصحيحة المراد ادخالها في الخانة الواحدة للمتغير. وكذلك عدد الارقام العشرية.



شكل رقم (13: 3)

- 6- تحول مرة أخرى الى نافذة عرض المتغيرات بالضغط على زر Variable view وكبر ما سبق مع بقية المتغيرات



شكل رقم (14: 3)

7- اضغط بالماوس على الخانة الثانية أو الصف الثاني في نافذة عرض المتغيرات Variable view أسفل المتغير Gender للبدء في تعريف المتغير Age بنفس الخطوات السابقة.

Gender	age	Yrstudy	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5
1	18	1	1	1	2	1	2

شكل رقم (15: 3)

عقب الانتهاء من تعريف كافة المتغيرات. تأتي مرحلة ادخال البيانات او الارقام الى البرنامج في نافذة تحرير البيانات Data view وكما هو موضح من نافذة عرض البيانات ان المتغيرات تحتل اعمدة الجدول. وهناك رقم مسلسل على يسار النافذة يشير الى الافراد (حيث يمكن ترقيم الاستبيانات التي يراد ادخال بياناتها). ويتم ادخال استجابات الفرد أفقيا أسفل كل متغير.

ولكن: كيف يتم ادخال البيانات؟

استخدم لوحة المفاتيح في كتابة الارقام وبالنظر الى نافذة تحرير البيانات يلاحظ وجود مستطيل مظلّل أحرفه Thicken borders موجود على الخانة Highlight cell. فهو يشير الى الخانة التي سوف يتم ادخال البيانات بها. ويمكن تحريكه الى اي مكان باستخدام الماوس او اسهم الحركة.

خذ المثال التالي وأدخل البيانات الواردة فيه على نافذة تحرير البيانات باتباعك الخطوات التالية:

- 1- تأكد ان مستطيل مؤشر الخانات موجود بالصف الأول أمام رقم: 1 وأسفل عمود المتغير Gender
- 2- اكتب الرقم 1 (الذي يشير الى جنس الفرد الاول او صاحب الاستبانة الاول ذكرًا) ثم اضغط على السهم من اسهم الحركة بلوحة المفاتيح.
- 3- لاحظ ان مستطيل مؤشر الخانات ينتقل الى الخانة المجاورة أسفل عمود المتغير Age وان الخانة الاولى أسفل المتغير Gender مكتوب بها 1
- 4- مرة ثانية اكتب الرقم 18 حيث انها تشير الى عمر صاحب الاستبانة وحرك بالسهم للانتقال الى الخانة المجاورة أسفل المتغير Yrstudy
- 5- كرر الخطوات السابقة حتى تصل الى نهاية الصف.

لتقديم في الإرشاد النفسي والتربوي

6- ينتقل الى بداية الصف الثاني بالضغط على الماوس مباشرة في الخانة الاولى بالصف الثاني أسفل المتغير Gender وكذلك يمكن الحركة باستخدام اسهم الحركة للوصول الى نفس المكان.

[illegible]

شکل رقم (3:16)

تعديل بيانات الخانات:

اذ. اكتشفت ان الرقم الذي تم ادخاله في خانة معينة كان خطأ فمن الممكن

تعديله بإتباعك الخطوات التالية:

- اضغط بالماوس على الخانة المراد تعديل بياناتها
- اكتب الرقم الجديد
- اضغط Enter أو حرك بأشبه الحركة في أي اتجاه
- لاحظ تعديل الرقم بالخانة.

حفظ ملف البيانات: Saving data file:

بعد انتهائك من ادخال البيانات الى البرنامج:

- اضغط بالماوس مرة واحدة على قائمة File
- حرك المؤشر كي تصل الى Save as في القائمة واضغط بالماوس.
- لاحظ فتح النافذة
- لاحظ موقع لكتابة اسم الملف الجديد File name

انهاء العمل في البرنامج:

للخروج من البرنامج فإنه يمكنك الضغط على (X) أو بالضغط على قائمة ملف واختيار إنهاء Exit

فتح ملف سبق اعداده:

إذا كان هناك ملفا سبق لك اعداد وحفظه وتريد فتحه. اضغط على قائمة File وحرك المؤشر الى Open واضغط عليها فيتم فتح نافذة مشابهة للنافذة التالية. لاحظ ان هذه النافذة مشابهة لنافذة حفظ الملف. وهي تتضمن الاختيارات السابقة ذاتها وهي

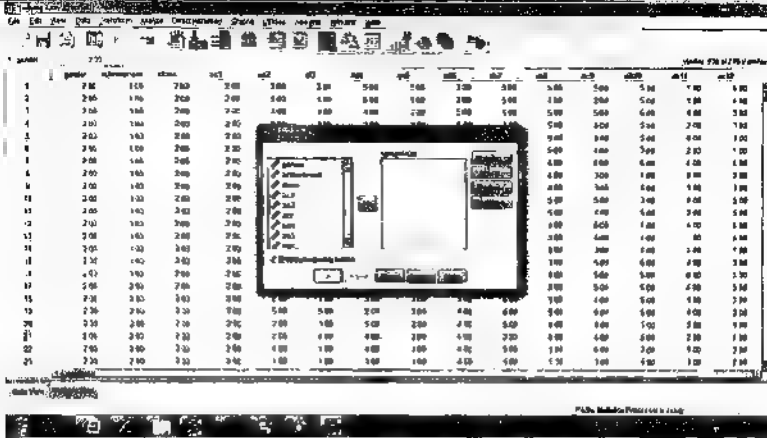
- اسم الملف File name
- الفهرس الحالي في مستطيل Look in
- نوع الملف File type

ويمكنك التعامل مع هذه الاختيارات باستخدام مؤشر الماوس والبحث عن الملف الذي تود فتحه من جديد سواء بتغيير مشغل الاسطوانة المرنة من (C) الى (A) اذا كان الملف الذي تود فتحه محفوظا في الاسطوانة المرنة بالمشغل (A).

9: 2؛ 3 استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تمثيل البيانات الإحصائية:

أولا: التكرارات Frequencies: للحصول على تكرارات او اعداد افراد العينة الدراسية أو تكرارات اداء افراد العينة على فقرات الاستبانات والمقاييس فإن يمكنك الحصول على جدول يبين عدد الذكور وعدد الاناث في العينة أو البيانات التي تم ادخالها. بالتتابع الخطوات التالية:

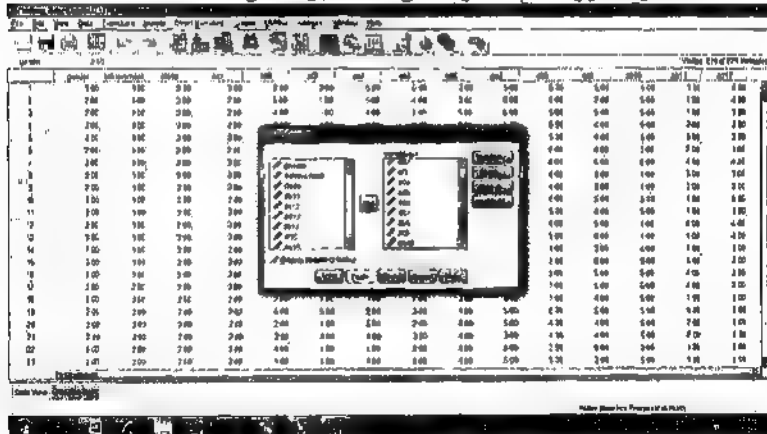
- اضغط بالماوس على قائمة Analyze
- حرك المؤشر الى Descriptive statistics
- حرك المؤشر الى Frequencies واضغط بالماوس. لتفتح النافذة التالية حيث يوجد بالنافذة مستطيلان الأول به قائمة بالمتغيرات والثاني خاليا مكتوب اعسلاه Variables وبينهما مؤشر وللحصول على جدول تكرارات للمتغيرين



The screenshot shows a statistical software interface. On the left, there is a list of variables (gender, age, etc.) and a central window with various statistical options (Descriptives, Inferential Statistics, etc.). On the right, there is a large table of data with columns for gender, age, and various statistical measures (mean, standard deviation, etc.).

شكل رقم (3:17)

- اضغط بالماوس على المتغيرات في مستطيل قائمة المتغير، ثم اضغط بالماوس على المؤشر بين المستطيلين
- لاحظ انتقال المتغيرات مع الفقرات الى المستطيل الثاني



The screenshot shows a statistical software interface. On the left, there is a list of variables (gender, age, etc.) and a central window with various statistical options (Descriptives, Inferential Statistics, etc.). On the right, there is a large table of data with columns for gender, age, and various statistical measures (mean, standard deviation, etc.).

شكل رقم (3:18)

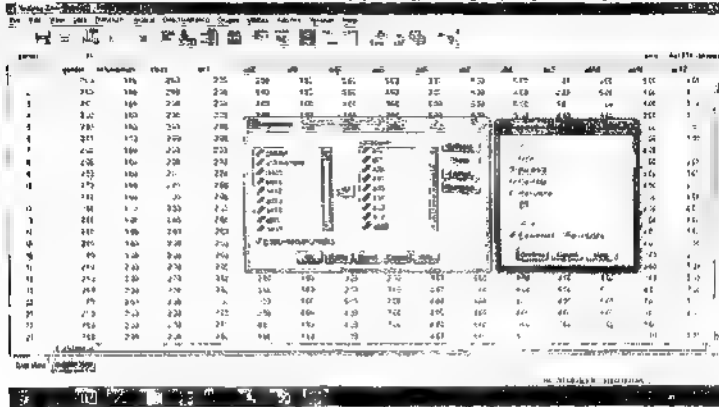
- لاحظ انه يوحد في النافذة ثلاث مستطيلات هي: Statistics, Charts, Format
- اضغط بالماوس على الزر Statistics فتظهر لك الواجهة

Case	Person	Score	Mean	Std. Dev.	Std. Error	Sum of Squares	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
1	1	100	100	0	0	0	0	0	1	0
2	2	100	100	0	0	0	0	0	1	0
3	3	100	100	0	0	0	0	0	1	0
4	4	100	100	0	0	0	0	0	1	0
5	5	100	100	0	0	0	0	0	1	0
6	6	100	100	0	0	0	0	0	1	0
7	7	100	100	0	0	0	0	0	1	0
8	8	100	100	0	0	0	0	0	1	0
9	9	100	100	0	0	0	0	0	1	0
10	10	100	100	0	0	0	0	0	1	0
11	11	100	100	0	0	0	0	0	1	0
12	12	100	100	0	0	0	0	0	1	0
13	13	100	100	0	0	0	0	0	1	0
14	14	100	100	0	0	0	0	0	1	0
15	15	100	100	0	0	0	0	0	1	0
16	16	100	100	0	0	0	0	0	1	0
17	17	100	100	0	0	0	0	0	1	0
18	18	100	100	0	0	0	0	0	1	0
19	19	100	100	0	0	0	0	0	1	0
20	20	100	100	0	0	0	0	0	1	0
21	21	100	100	0	0	0	0	0	1	0
22	22	100	100	0	0	0	0	0	1	0
23	23	100	100	0	0	0	0	0	1	0
24	24	100	100	0	0	0	0	0	1	0
25	25	100	100	0	0	0	0	0	1	0
26	26	100	100	0	0	0	0	0	1	0
27	27	100	100	0	0	0	0	0	1	0
28	28	100	100	0	0	0	0	0	1	0
29	29	100	100	0	0	0	0	0	1	0
30	30	100	100	0	0	0	0	0	1	0
31	31	100	100	0	0	0	0	0	1	0
32	32	100	100	0	0	0	0	0	1	0
33	33	100	100	0	0	0	0	0	1	0
34	34	100	100	0	0	0	0	0	1	0
35	35	100	100	0	0	0	0	0	1	0
36	36	100	100	0	0	0	0	0	1	0
37	37	100	100	0	0	0	0	0	1	0
38	38	100	100	0	0	0	0	0	1	0
39	39	100	100	0	0	0	0	0	1	0
40	40	100	100	0	0	0	0	0	1	0
41	41	100	100	0	0	0	0	0	1	0
42	42	100	100	0	0	0	0	0	1	0
43	43	100	100	0	0	0	0	0	1	0
44	44	100	100	0	0	0	0	0	1	0
45	45	100	100	0	0	0	0	0	1	0
46	46	100	100	0	0	0	0	0	1	0
47	47	100	100	0	0	0	0	0	1	0
48	48	100	100	0	0	0	0	0	1	0
49	49	100	100	0	0	0	0	0	1	0
50	50	100	100	0	0	0	0	0	1	0
51	51	100	100	0	0	0	0	0	1	0
52	52	100	100	0	0	0	0	0	1	0
53	53	100	100	0	0	0	0	0	1	0
54	54	100	100	0	0	0	0	0	1	0
55	55	100	100	0	0	0	0	0	1	0
56	56	100	100	0	0	0	0	0	1	0
57	57	100	100	0	0	0	0	0	1	0
58	58	100	100	0	0	0	0	0	1	0
59	59	100	100	0	0	0	0	0	1	0
60	60	100	100	0	0	0	0	0	1	0
61	61	100	100	0	0	0	0	0	1	0
62	62	100	100	0	0	0	0	0	1	0
63	63	100	100	0	0	0	0	0	1	0
64	64	100	100	0	0	0	0	0	1	0
65	65	100	100	0	0	0	0	0	1	0
66	66	100	100	0	0	0	0	0	1	0
67	67	100	100	0	0	0	0	0	1	0
68	68	100	100	0	0	0	0	0	1	0
69	69	100	100	0	0	0	0	0	1	0
70	70	100	100	0	0	0	0	0	1	0
71	71	100	100	0	0	0	0	0	1	0
72	72	100	100	0	0	0	0	0	1	0
73	73	100	100	0	0	0	0	0	1	0
74	74	100	100	0	0	0	0	0	1	0
75	75	100	100	0	0	0	0	0	1	0
76	76	100	100	0	0	0	0	0	1	0
77	77	100	100	0	0	0	0	0	1	0
78	78	100	100	0	0	0	0	0	1	0
79	79	100	100	0	0	0	0	0	1	0
80	80	100	100	0	0	0	0	0	1	0
81	81	100	100	0	0	0	0	0	1	0
82	82	100	100	0	0	0	0	0	1	0
83	83	100	100	0	0	0	0	0	1	0
84	84	100	100	0	0	0	0	0	1	0
85	85	100	100	0	0	0	0	0	1	0
86	86	100	100	0	0	0	0	0	1	0
87	87	100	100	0	0	0	0	0	1	0
88	88	100	100	0	0	0	0	0	1	0
89	89	100	100	0	0	0	0	0	1	0
90	90	100	100	0	0	0	0	0	1	0
91	91	100	100	0	0	0	0	0	1	0
92	92	100	100	0	0	0	0	0	1	0
93	93	100	100	0	0	0	0	0	1	0
94	94	100	100	0	0	0	0	0	1	0
95	95	100	100	0	0	0	0	0	1	0
96	96	100	100	0	0	0	0	0	1	0
97	97	100	100	0	0	0	0	0	1	0
98	98	100	100	0	0	0	0	0	1	0
99	99	100	100	0	0	0	0	0	1	0
100	100	100	100	0	0	0	0	0	1	0

شكل رقم (19: 3)

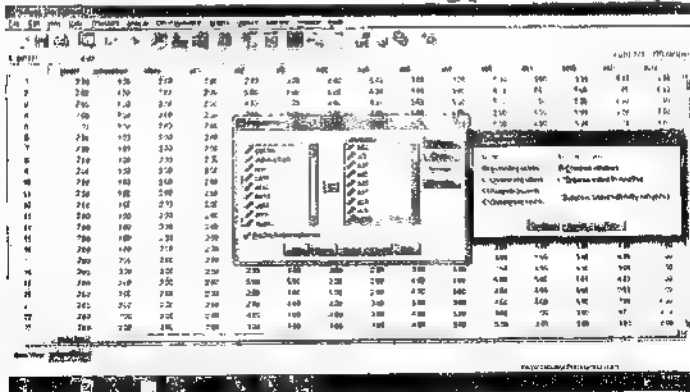
- سوف تجد أن النافذة تحتوي على:
 - 1- Percentile values وتشمل على: Cut points for ، Quartiles التي تقسم البيانات الى عدد من الفئات المتساوية في المدى، والمئينات Percentiles
 - 2- Dispersion ويعرض لمقاييس التشتت التالية:
 - الانحراف المعياري Std. Deviation
 - التباين Variance
 - المدى الكلي Range
 - أصغر قيمة Minimum
 - أكبر قيمة Maximum
 - الخطأ المعياري للمتوسط S. E. mean
 - 3- Central tendency مقاييس النزعة المركزية حيث:
 - المتوسط Mean
 - الوسيط Median
 - المنوال Mode
 - المجموع الكلي Sum
 - 4- Distribution لعرض مؤشرات التوزيع وتشمل:
 - الالتواء Skew ness

- التفرطح Kurtosis
- وإذا ضغطت على الزر Chart الذي يستخدم لعرض الرسوم البيانية التي تمثل واحدا او مجموعة من المتغيرات مثل:



شكل رقم (20: 3)

- 5- الاعمدة البيانية Bart chart
- 6- المدرج البياني Histogram
- 7- الدائرة البيانية Pie charts
- أما زر Format فيستخدم للتحكم في كيفية عرض نتائج الامر Frequencies وتظهر في هذا النافذة ما يلي:



شكل رقم: (21: 3)

1 Ordered by ويتم من خلالها التحكم في ترتيب الدرجات في الجداول التكراري تصاعديا ascending values او تنازليا Descending values على حسب القيم و تصاعديا ascending values او تنازليا Descending values على حسب التكرارات

2- Multiple variables: ويستخدم هذا الاختيار في حالة وجود أكثر من متغير في القائمة Variables ويشتمل على الاختيارات التالية:

- Compare variables لعرض المؤشرات الإحصائية للمتغيرات في جدول واحد
- Organize output by variables لعرض مؤشرات كل متغير في جدول

مستقل.

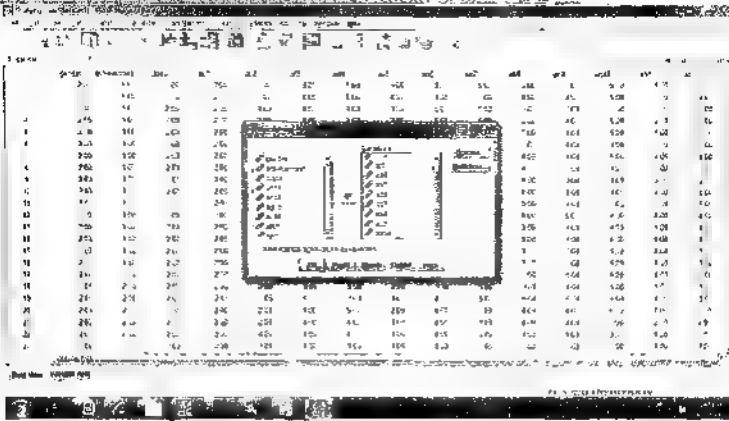
The screenshot shows the SPSS 'Frequencies' dialog box and the resulting output. The 'Frequencies' dialog box has 'Group' and 'Sex' selected in the 'Display' list. The output table shows the following data:

Group	Sex	N	Percent	Valid Percent	Display
1	Male	10	10.0	10.0	10.0
1	Female	10	10.0	10.0	10.0
2	Male	10	10.0	10.0	10.0
2	Female	10	10.0	10.0	10.0
3	Male	10	10.0	10.0	10.0
3	Female	10	10.0	10.0	10.0
4	Male	10	10.0	10.0	10.0
4	Female	10	10.0	10.0	10.0
5	Male	10	10.0	10.0	10.0
5	Female	10	10.0	10.0	10.0
6	Male	10	10.0	10.0	10.0
6	Female	10	10.0	10.0	10.0
7	Male	10	10.0	10.0	10.0
7	Female	10	10.0	10.0	10.0
8	Male	10	10.0	10.0	10.0
8	Female	10	10.0	10.0	10.0
9	Male	10	10.0	10.0	10.0
9	Female	10	10.0	10.0	10.0
10	Male	10	10.0	10.0	10.0
10	Female	10	10.0	10.0	10.0

شكل رقم (22، 3)

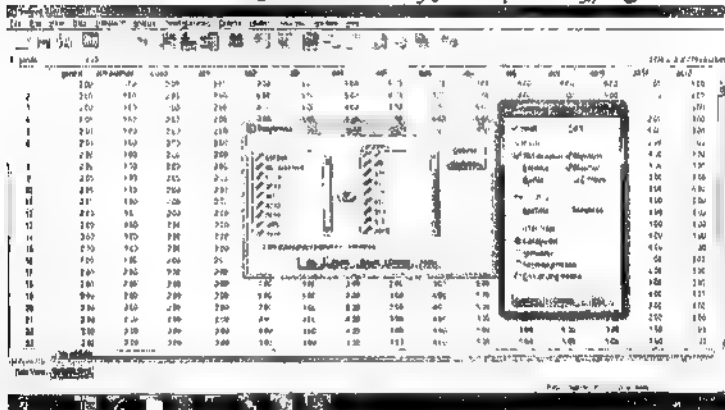
والخيار الأخير في هذه النافذة هو Suppress tables with more than categories ويمكنك التحكم في عدم عرض الجدول التكراري للمتغيرات التي تزيد عدد نتائجها أو قيمها عن العدد الذي يتم تحديده في المربع وذلك بالضغط على زر Continue نعود مرة أخرى إلى النافذة الرئيسية للأمر Frequencies ثم الضغط على الزر Ok لتظهر نافذة النتائج التالية:

- الأمر Descriptive يمدنا الأمر بمجموعة من الإحصاءات مثل المتوسط والانحراف المعياري والتباين وغيرها. ويمكن تنفيذ هذا الأمر بالضغط على الزر Analyze ومن ثم الضغط على Descriptive statistics والضغط بعد ذلك على الزر Descriptive



شكل رقم (23: 3)

اضغط على الزر Options لتظهر لك النافذة التالية:



شكل رقم (24: 3)

وكما تلاحظ فإن هذه النافذة تحتوي على الإحصاءات التالية التي يمكن

الحصول عليها وهي:

- المجموع الكلي Sum
- المتوسط الحسابي Mean
- مقاييس التشتت Dispersion وتشتمل على:
 - أصغر درجة Minimum

• اضغط على الزر:

• Analyze

• Descriptive statistics

• Crosstabs فتظهر لك النافذة التالية: حيث أن:

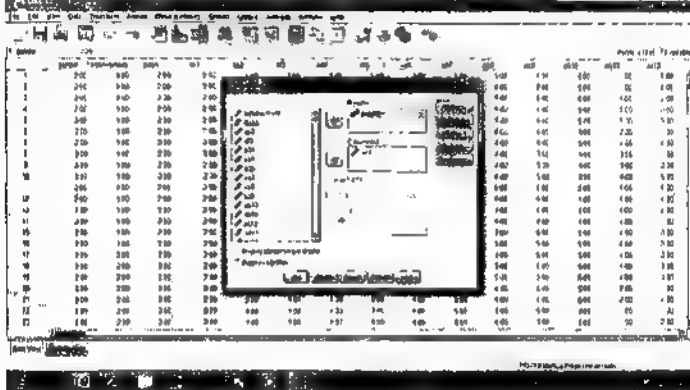
- Row(s) المتغير الذي نرغب في أن تمثل فئاته صفوف جدول الاقتراح وفي هذا

المثال فانه يمثل الذكور والاناث الصفوف

- Column(s) ينقل اليه المتغير الذي نرغب في أن تمثل فئاته اعمدة جدول

الاقتراح مثل متغير الاستجابات الخمسة على احد اسئلة الاستبيان (موافق

جدا، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق أبدا)

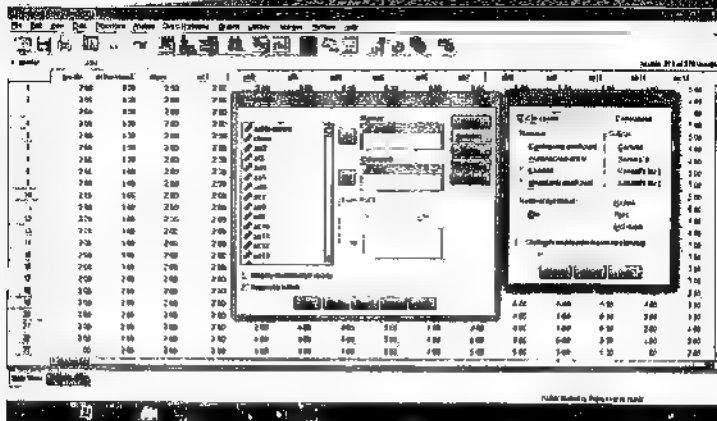


شكل رقم (26: 3)

• اضغط على Statistics لتظهر لك النافذة التالية:

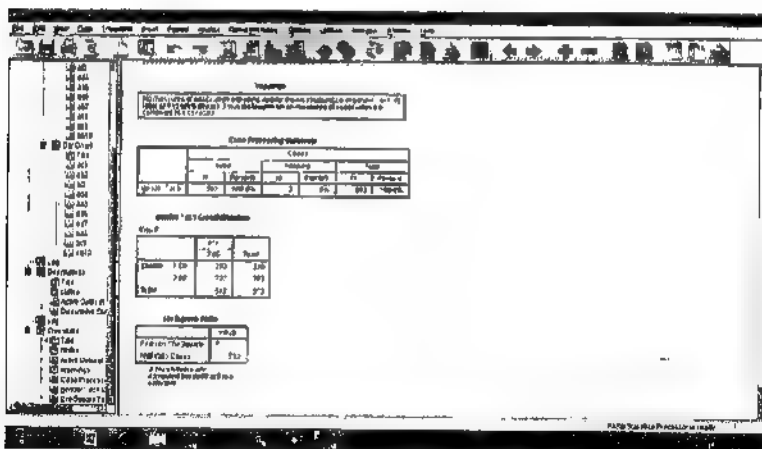
• صنع إشارة على Chi - square هكذا كما في النافذة التالية:

المسألة الثالثة: الأساليب الإحصائية في الإرشاد النفسي والتربوي



مشکل رقم (3:27)

- اضغط على Continue فتعود النافذة العادية الى الظهور.
- اضغط على Ok لتظهر لك نتائج الاختبار كما في النافذة التالية:

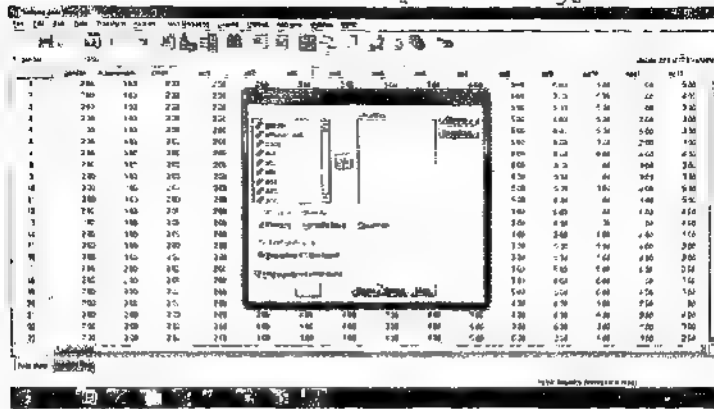


شماره ۲۸ (۳)

ثالثاً: لحساب معامل الارتباط بين هجرات الاستيانة اتبع الخطوات التالية:

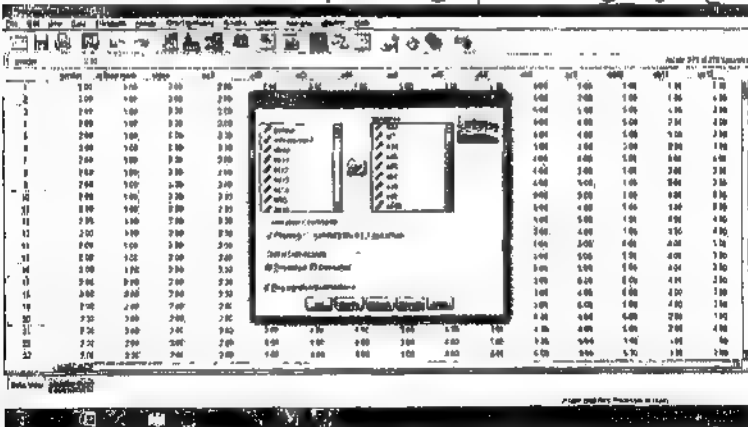
- اضغط على الزر:
- Analyze
- Correlate

Bivariate تظهر لك النافذة التالية



شكل رقم (29: 3)

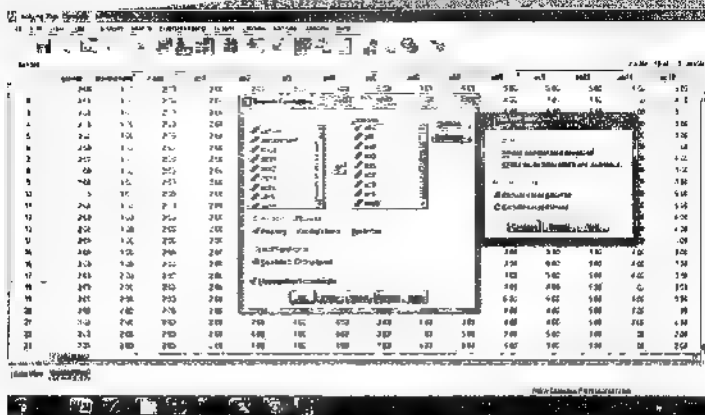
- ادخل الفقرات من 1 إلى Item 20 بواسطة المؤشر الى مربع Variables
- ضع اشارة على Pearson ثم على Spearman



شكل رقم (30: 3)

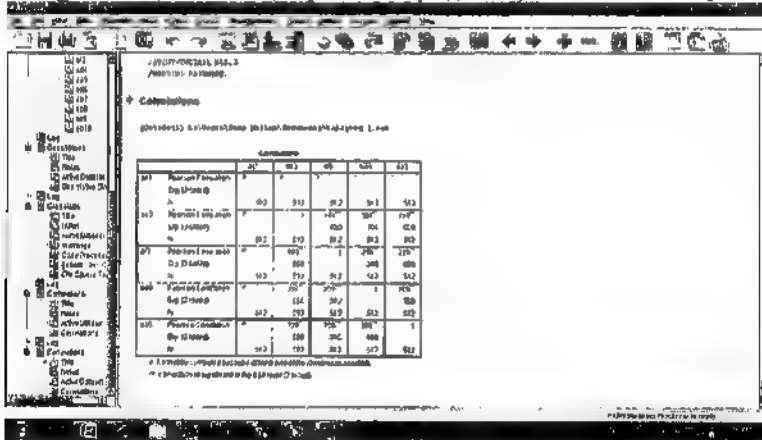
- واضبط على الزر Options تظهر لك النافذة التالية:

الصفحة الثالثة: الأساليب الإحصائية في الأرشاد النفسي والترموي



شكل رقم (3:31)

• لتعود النافذة السابقة الى الظهور قم اضغط على الزر Ok لتظهر لك النتائج التالية:



شكل رقم (3:32)

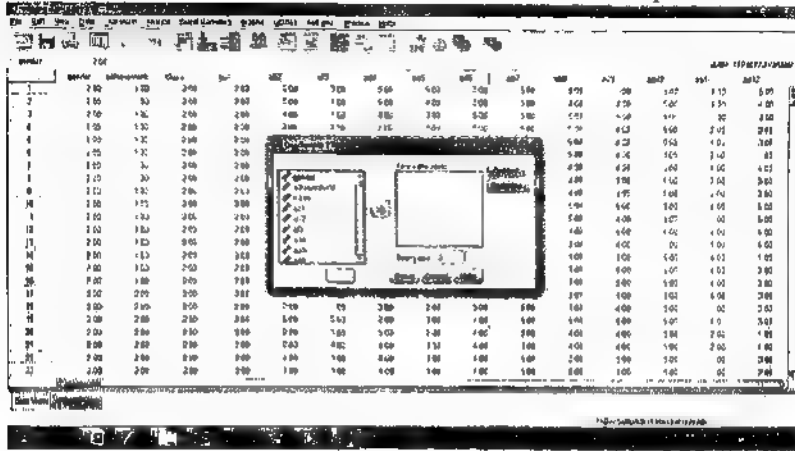
• ثالث . لمقارنة المتوسطات Compare means حيث تحتوي هذه القائمة على:

- Means
- One – sample T- TEST
- Independent sample T – Test
- Paired sample T – Test
- One way ANOVA

أ - لاستخراج المتوسطات Means فقد مرت معك سابقاً.

ب - لتنفيذ الأمر One - sample T Test اتبع الخطوات التالية

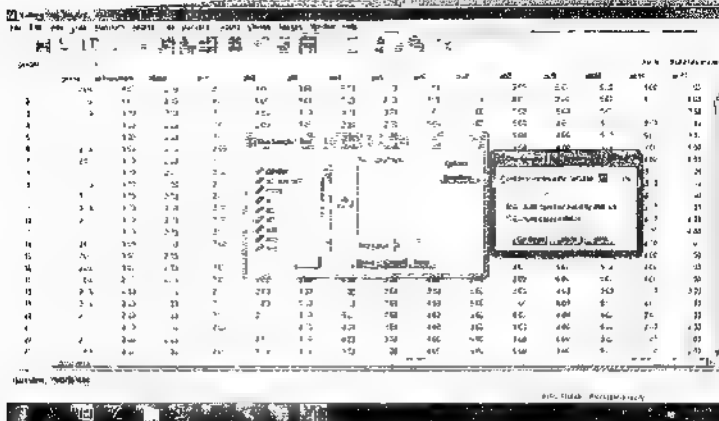
- Analyze
- - compare means
- One sample t - test



شكل رقم (32: 3)

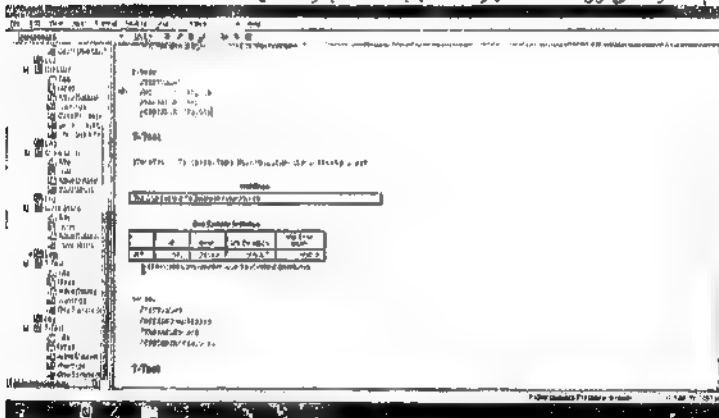
- يتم نقل المتغير أو المتغيرات التي يراد إجراء الاختبار عليها Test variables القيمة الافتراضية ويكتب في المربع أمامها القيمة Test values (المتوسط المفترض) المراد اختبار الفرق بين متوسط المتغير وبينها
- انقر على زر Options لتظهر لك الشاشة التالية: حيث يتم فيها تحديد مستوى الثقة أو مستوى الدلالة. (95%)

المرحلة الثالثة: الأساليب الإحصائية في الإرشاد النفسي والتربوي



شكل رقم (33: 3)

ثم انقر على زر Ok لتظهر لك نتيجة الاختبار التالية



شكل رقم (34: 3)

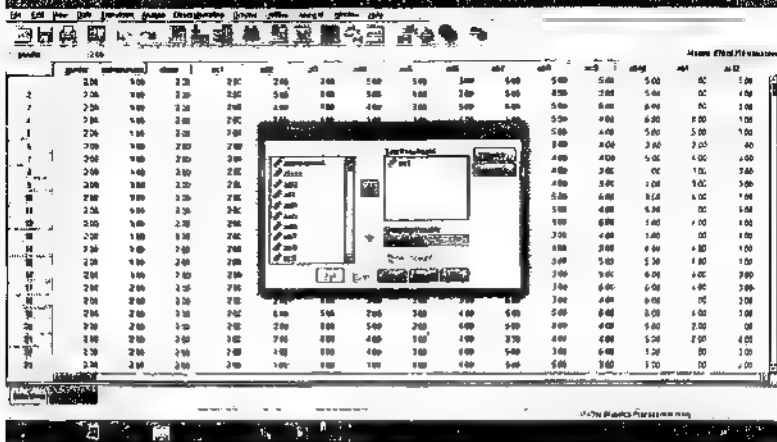
ج - ولاستخراج دلالة الفروق في اختبار (ت) اتبع الخطوات التالية:

The screenshot shows a Windows 95 desktop environment. A file explorer window titled 'Public Documents' is open, displaying a list of files and folders. The desktop background is a standard Windows 95 wallpaper. Below the window, a large data table is visible, containing multiple columns and rows of numerical data. The table appears to be a spreadsheet or a database view, with columns labeled 'Public Documents' and 'Public Documents'. The data is organized in a grid format, with rows and columns clearly defined. The overall appearance is that of a vintage computer screen capture.

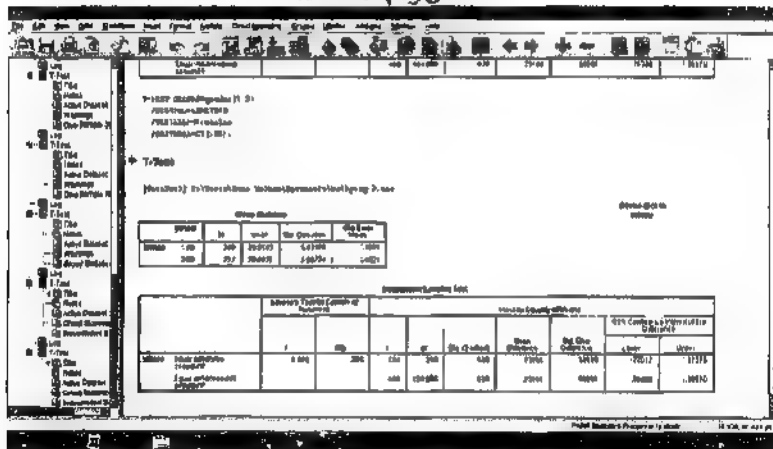
شکل رقم: (3-35)

شکل رقم (336: 3)

الموجهة الثالثة: الأساليب الإحصائية في الإرشاد النفسي والتربوي



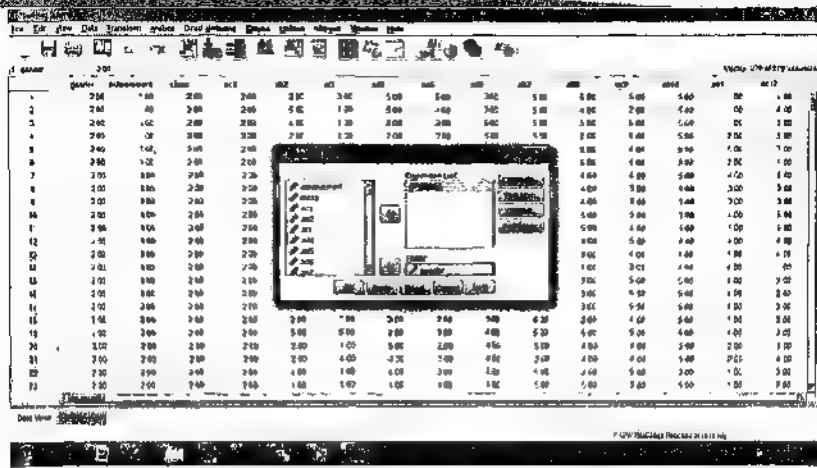
شکل رقم: (3:37)



شکل رقم (3:38)

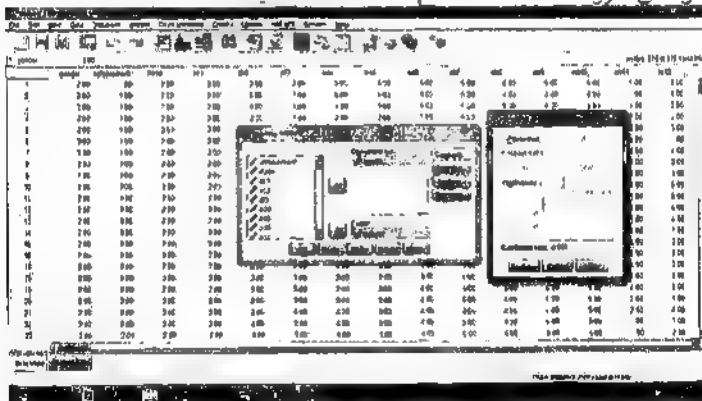
د - تنفيذ الأمر ANOVA تحليل التباين. اتبع الخطوات التالية:

- Analyze اضغط على الزر:
- - Compare means
- - One – Way ANOVA



شکل رقم (39: 3)

انقر على الزر Contrasts فتفتح لك النافذة التالية:



شكل رقم (40: 3)

● انقر على الزر Continue

- ثم انظر على الزر **Post Hoc** في النافذة السابقة لتظهر لك النافذة التالية. وتختص هذه النافذة باختيار واحد أو أكثر من اختبارات المقارنات المتعددة البعدية التي يمكن استخدامها للمقارنة بين المجموعات بعد إجراء تحليل التباين.

الخطوة الثالثة: الأساليب الإحصائية في الأرقام النصي والتربوي

The screenshot shows the SPSS Data Editor window with a data table. The first column is labeled 'group' and the second is 'score'. The data table contains 20 rows of data. A 'Descriptives' dialog box is open, showing the 'Display' tab with options for 'Descriptives', 'Plots', 'Save', and 'Options'. The 'Descriptives' checkbox is checked, and the 'Plots' checkbox is unchecked. The 'Save' checkbox is checked, and the 'Options' checkbox is unchecked. The 'Descriptives' dialog box is also showing the 'Save' tab with options for 'Save', 'Save as', and 'Save all'. The 'Save' checkbox is checked, and the 'Save as' and 'Save all' checkboxes are unchecked.

شكل رقم (3:41)

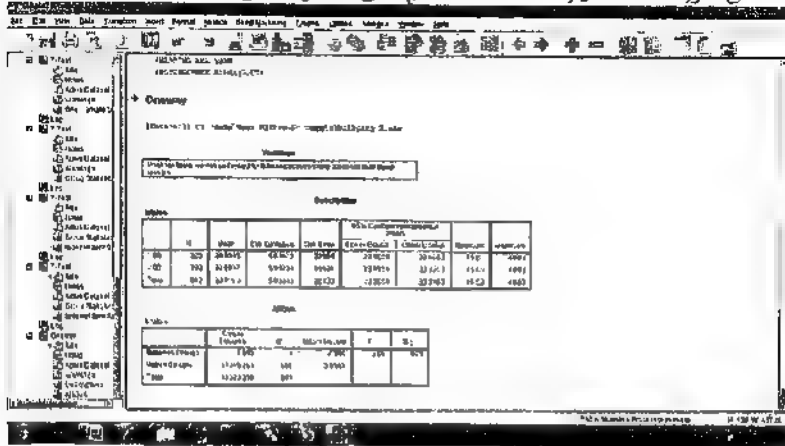
- انقر على الزر Continue لتعود بك الى الشاشة الاولى ثم انقر على الزر Options لتظهر لك النافذة التالية وهي تحتوي على اختبارات احصائية للمجموعات Statistics وتشتمل على:

- احصاءات وصفية Descriptive
- تجانس التباين Homogeneity of variance

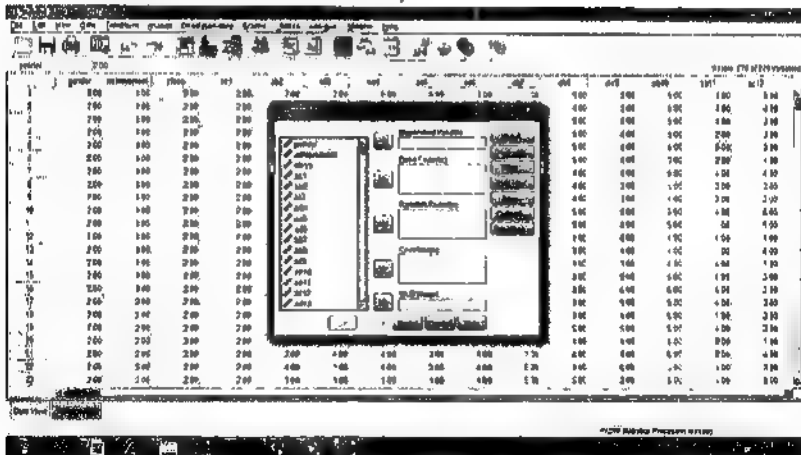
The screenshot shows the SPSS Data Editor window with a data table. The first column is labeled 'group' and the second is 'score'. The data table contains 20 rows of data. A 'Descriptives' dialog box is open, showing the 'Display' tab with options for 'Descriptives', 'Plots', 'Save', and 'Options'. The 'Descriptives' checkbox is checked, and the 'Plots' checkbox is unchecked. The 'Save' checkbox is checked, and the 'Options' checkbox is unchecked. The 'Descriptives' dialog box is also showing the 'Save' tab with options for 'Save', 'Save as', and 'Save all'. The 'Save' checkbox is checked, and the 'Save as' and 'Save all' checkboxes are unchecked. Another dialog box for 'Options' is open, showing the 'Display' tab with options for 'Display' and 'Save'. The 'Display' checkbox is checked, and the 'Save' checkbox is unchecked.

شكل رقم (3:42)

- بعد ذلك انقر على الزر Continue في نافذة لتعود بك الى النافذة الاولى ثم انقر على الزر Ok لتظهر لك نافذة النتائج على النحو التالي:



شكل رقم (3: 43)



شكل رقم: (3: 44)

9: قائمة المراجع:

- أبو سريغ، رضا عبدالله (2004). تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو صالح، محمد صبحي وعوض، عدنان محمد (1990). مقدمة في الإحصاء عمان: مركز الكتاب الأردني.
- حمدي، محمد مظلوم (1965). طرق الإحصاء، الطبعة الخامسة. القاهرة: دار المعارف، 1965.
- خير الله، سيد (1990). علم النفس التعليمي. القاهرة: عالم الكتب.
- السيد، فؤاد البهي (1999). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد نفتاح، عبد اللطيف وعمر، أحمد محمد (1998). المدخل في الإحصاء ورياضياته. الكويت: وكالة المطبوعات.
- عدس، عبد الرحمن (1980). مبادئ الإحصاء الوصفي. عمان: منشورات مكتبة النهضة الإسلامية.
- عدس، عبد الرحمن (1981). مبادئ الإحصاء التحليلي. عمان: مكتبة الأقصى.
- عدس، عبد الرحمن (1997). أساسيات البحث التربوي. عمان: دار الفرقان للطباعة والنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين محمود (2000). تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- هنا، محمد سامي (1986). معاملات إحصائية في البحوث التربوية. دائرة التربية والتعليم (الأونروا - اليونسكو) عمان: معهد التربية، التعمين الدراسي (Ed.R.4/87).
- هيكل، عبد العزيز فهمي (1985). الكمبيوتر والتحليل الإحصائي. بيروت: دار الراتب الجامعية، 1985.
- Ary, D. , et al. (2005). **Introduction to Research in Education** New York: Holt, Rinehart and Winston. Inc.

- Ebel, R. L. (1980). **Essentials of educational measurement**. New Jersey: Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs.
- Ferguson, G. A. (1998). **Statistical Analysis in Psychology & Education**. McGraw-Hill, Series in Psychology.
- Gay, L. R. (2003). **Educational Research: Competencies for Analysis and Application..** (3rd ed), Columbus, Ohio, Merrill Publishing Co.
- Hays, W. L. (2003). **Statistics for social sciences**. New York: Rinehart and winston, INC.
- Kerlinger, F. N. & Pedhazur, E. J. (1993). **Multiple regression in behavioral research**. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Kurtz, A. K., & Mayo, S. T. (1999). **Statistical in education and psychology**. New York: Springer - Verlag,
- Hays, W. L. (2003). **Statistics for social sciences**. New York: Rinehart and winston, INC.
- Emory, C. W., & Cooper, D. R. (2007). **Business research methods**. (4th ed) New York: Richard D. IRWIN, INC.
- Runmel, R. (1990). **Applied Factor analysis**. Evanston: Northwestern university press.

الوحدة الرابعة

أساليب التقويم في الإرشاد
النفسى والتربوي
(الأساليب غير الاختبارية)



المعروف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

معرفة المعرف القويمة

الوحدة الرابعة

أساليب التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي (الأساليب غير الاختبارية)

1: المقدمة:

1:1 تهييد

عزيزي الدارس: اهلا بك في الوحدة الرابعة من هذا المؤلف والذي يبحث في اساليب التقويم في الإرشاد ذلك ان للشخصية الإنسانية مظاهر متعددة بحيث يمكن تحديد الصفة التي نريد دراستها نفعية كانت أم جسمية أو غير ذلك. ثم نقيس مدى التفوق أو النقص في الصفة المقاسة. وعندما نحدد المستويات الخاصة بالأفراد في هذه الصفة المقاسة، فإنه يمكننا أن نحدد الفروق الفردية بينهم في هذه الصفة. كخصائص المزاجية مثلا من حيث مستوى النشاط، التكسل، الهدوء، والانطوائية او الانبساطية، والخضوع... الخ. أو الصفات الخلقية التي ترتبط بها قيم اجتماعية محددة. مثل. صفات الأمانة، اللطف، التعاون، المشابرة، وما شابه. والتعرف على الوسائل التي يلجأ إليها الفرد في التعايش مع نفسه ومع العالم المحيط به. إلى الدرجة التي يستطيع بها الفرد التعايش مع نفسه ومع العالم المحيط به وأن يتقبل نفسه ويتقبل العلم المحيط به بارتياح. أو الدرجة التي لا تعمل عاداته الحياتية إلى إيقاعه بالمشاكل مع مجموعته الاجتماعية. فإنه يعتبر متكيفاً. ومحاولات الفرد البحث عن نشاطات محددة والمشاركة فيها. ونزعاته في رفض أو تقبل جماعات معينة من الأفراد أو الأفكار. أو المؤسسات الاجتماعية. وتحديد ما هو حسن مقبول وما هو سيئ مرفوض وهي منفق عليها بين غالبية أعضاء المجتمع ويولونها احتراماً عميقاً بل يحرسون على استمرارها وتوارثها عبر الأجيال المتعاقبة.

1: 2 أهداف الوحدة:

عزيزي الدارس، يتوقع منك بعد الانتهاء من دراسة مادة هذه الوحدة أن تصبح

قادراً على أن:

1. تعرف المروق الفردية
2. توضح خصائص الفروق الفردية
3. تبين أبعاد الفروق الفردية
4. تحدد العوامل المؤثرة في الفروق الفردية
5. تصف الفروق الفردية في الذكاء
6. تبين الفروق الفردية في القدرات
7. توضح الفروق الفردية في الاستعدادات
8. تحدد الفروق الفردية في الاتجاهات
9. تبين الفروق الفردية في الميول
10. توضح الفروق الفردية في القيم
11. تصف الفروق الفردية في سمات الشخصي
12. تبين المعلومات اللازمة للإرشاد
13. توضح شروط عملية جمع المعلومات
14. تصف تنظيم المعلومات وتحليلها في الإرشاد
15. تحدد الوسائل غير الاختبارية في الإرشاد
16. تعرف الملاحظة
17. تبين شروط الملاحظة الجيدة
18. تحدد العوامل المؤثرة في الملاحظة
19. تبين مميزات الملاحظة العلمية
20. تحدد عيوب الملاحظة العلمية
21. تعرف المقابلة
22. تذكر أنواع المقابلة
23. تبين أهداف المقابلة
24. توضح شروط المقابلة

25. تحدد مزايا المقابلة
26. تبين عيوب المقابلة
27. تعرف دراسة الحالة
28. تحدد محتويات بطاقة الحالة
29. تبين استعمالات دراسة الحالة
30. توضح اهداف استخدام دراسة الحالة في الارشاد
31. تصف الفحص الطبي للفرد
32. تبين اهداف الفحص الطبي للفرد
33. توضح اهداف الفحص النفسي للفرد

2: الفروق الفردية:

بذل علماء النفس والبيولوجيون جهودا كبيرة منذ بداية القرن الماضي في محاولة منهم لاكتشاف العلاقة بين العمليات العقلية العليا والسلوك الفعال. مشيرين بذلك الى الفروق الفردية بين الافراد ومدى انحراف صفة او اكثر جسمية كانت او عقلية او نفسية عن المتوسط. فقد يكون مدى هذه الفروق صغيرا او كبيرا. ويمثل الانسان وحدة متكاملة لا يمكن فصل اي بعد عن البعد الآخر. وكها تؤثر بطريقة مباشرة او غير مباشرة في تحديد سلوكيات الفرد في اي موقف. فالعوامل اللامعرفية او المزاجية الانفعالية تؤثر على نواتج البعد العقلي وتحدد مستوى الاداء فيه. ولجوانب المزاجية للفرد تحدد كذلك ديناميكية النشاط النفسي فيه. والبعد المزاجي الانفعالي للشخصية يعبر عن تنظيمها هرميا. وهو تنظيم فيه من السمات او العوامل او الخصائص الديناميكية بحيث تنتقل من البسيط الى المعقد من خلال مستويات متدرجة. (قاسم، 2003)

والفروق الفردية نوعان: فارق في الدرجة: كالفروق الجسمية من طول وقصر او فروق نفسية من انبساط وانطواء، وفارق في النوع: كاختلاف الطول عن الوزن. وقد لا يخضع لقياس لافتقار صفة مشتركة يمكن خضوعها لقياس واحد. (السيد، 1998)

2: 1 تعريف الفروق الفردية:

تعرف الفروق الفردية على انها الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة 'أو أخرى جسمية، أو عقلية أو نفسية. وقد يكون مدى هذه الفروق صغيراً أو كبيراً وأشار السبد (1998) إلى الفروق باعتبارها الدراسة العلمية لموضوعية التجريبي لظاهرة الفروق الفردية. باعتباره أحد الميادين الرئيسية لعلم النفس المعاصر الذي يهتم بدراسة الفروق الفردية القائمة بين الناس. ويشير قاسم (2003) إلى علم نفس الفروق على أنه العلم الذي يدرس الفروق بين الأفراد وبين الجماعات ودخل لفرد الواحد في السلوك والعمليات العقلية والعمليات الانفعالية لتحديد مداها والدلالة الاحصائية لذلك المدى وتفسيرها وضبطها والتنبؤ بمستقبلها ورسم الخطط للتعامل مع الأفراد والجماعات بموجبيها.

ويمكن ازاء هذا التعريف تحديد ادوار التخصص في علم نفس الفروق والتي تتمثل في الاتي:

- الكشف عن طبيعة الفروق بين الافراد وبين الجماعات او داخل الفرد الواحد
- تحديد مدى هذه الفروق هل هو مدى واسع؟ وبالتالي يتوزع الافراد والجماعات الى فئات متميزة ام انه ضيق بحيث يتجانس الافراد وتتجانس الجماعات.
- تحديد الدلالة الاحصائية لمدى هذه الفروق. فان كان له دلالة تمايز الافراد والجماعات وتمايز الفرد في قدرة ما. وان لم تكن له دلالة تجانس الافراد والجماعات.
- تفسير الفروق ذات المدى الذي له دلالة احصائية
- ضبط هذه الفروق
- التنبؤ بمستقبلها
- وضع الخطط للتعامل مع الافراد او مع الجماعات بوصفهم فئة او عدة فئات.

2: 2 خصائص الفروق الفردية:

أثبتت الدراسات التجريبية بأن أكبر تشتت وأوسع مدى للفوارق يظهر في سمات الشخصية. ويلي ذلك مدى الفروق الفردية في القدرات العقلية الخاصة والذكاء و أن أقل مدى للفروق الفردية يظهر في النواحي الجسمية. ويختلف معدل ثبات القياس الفردية باختلاف نوع الصفات. وقد كشفت الدراسات التجريبية أن الفروق العقلية المعرفية.

وبلغات بعد مرحلة الطفولة هي الأكثر ثباتا، كما برهنت دراسات سترونج أن الميزول تطرث ثابتة عبر سنوات طويلة وأن أكثر الفروق تغيرا تلك التي توجد بين سمات شخصية كما أثبتت الدراسات والبحوث العلمية أن الفوارق يمكن تصنيفها على شكل هرمي. حيث يأتي في قمة الهرم الفوارق التي تتضمن أعم صفة كالذكاء، تليها صفات أقل في عموميتها كالقدرات العقلية الكبرى بما فيها "التحصيلية والنفسية" ثم تليها الصفات ذات المواقف المعينة في التعميم "كالقدرة الميكانيكية والكثبية" وكذلك الأمر بالنسبة للسمات الانفعالية. فقي قمة الهرم نجد الصفات الانفعالية العامة تليها السمات الأقل عمومية. وهكذا حتى نصل إلى الاستجابات الانفعالية الخاصة.

ويشير الباحثون كذلك إلى أن الفروق الفردية بين الأفراد توزع توزيع محدد، ذلك أن أكثر المستويات انتشارا بين الأفراد هو المستوى المتوسط من مستويات السمة التي نقيسها. بينما يقل عدد الحالات، كلما اتجهنا نحو المستويات الطرفية الممتازة فيها أو المرفة. ويتضح ذلك لدى استخدامنا التوزيعات التكرارية في قياس أي صفة من الصفات.

2: 3 أبعاد الفروق الفردية؛

بالرغم من عدم إمكانية الفصل بين الأبعاد المكونة للفروق الفردية كل منهما عن الآخر، إلا أنه يمكن تحديد الأبعاد الأساسية الآتية للفروق الفردية:

- **البعد الجسمي:** يعد البعد الجسمي للفرد مظهرا عاما للفروق الجسمية الفردية بين الأفراد كما أنها تحدد نوع المجال ونوع العلاقات الاجتماعية ونوع المشاكل التي يصادفها في حياته اليومية.
- **البعد الفيزيولوجي:** وتطورت في العصر الحاضر الدراسات الفيزيولوجية وعلاقتها بسلوك الإنسان وتوجيهه وزاد الاهتمام بدراسة الفروق النفسية الفيزيولوجية بين الأفراد وطهرت العديد من الدراسات التي تكاد تشكل نظاما أساسيا تستخدم معايير لقياس الفروق الفردية، ودراسة الجهاز العصبي ورسم المخ وغير ذلك
- **البعد العقلي المعرفي:** أن مهمة هذا العلم هي الكشف عن وسيلة لتقنين وقياس تلك الفروق بحيث تصل إلى معايير وزيئة تصلح لدقة التفرقة والتكوين العقلي المعرفي يختلف من فرد لآخر طبقا لما يظهر من قدرات عقلية خاصة

- البعد المزاجي الانفعالي: ان العوامل المزاجية والانفعالية تؤثر على نواتج البعد العقلي وتحدد مستوى الاداء فيه. وان الجوانب المزاجية للفرد تحدد ديناميكية النشاط النفسي كما تدل على سرعة وحركة ومرونة الحياة النفسية للفرد

2:4 العوامل المؤثرة في الفروق الفردية:

تعتبر الفوارق العقلية مظهرًا من مظاهر الفوارق الفردية. وقد وجد لعلماء ثمة خمسة عوامل تولد هذه الفروق وتؤثر في مداها وتكوينها (السيد، 1998) وهي:

2:4:1 الوراثة:

تمثل الوراثة كل العوامل الداخلية التي كانت موجودة عند الإخصاب. أي عند بدء الحياة "وتنتقل الخصائص الوراثية للفرد من والديه عن طريق الجينات "Genes" التي تحملها الكروموسومات "Chromosomes" التي تحتويها البويضة الأنثوية "Ovon" المخصبة من حيوان منوي ذكري "Sperm". وتشير الدراسات والبحوث العديدة أن الإمكانيات الكامنة هي التي تورث وليست السمات أو الخصائص. وتعتبر الوراثة عاملاً هاماً يؤثر في الذكاء. وقد استند هذا القول على مصدرين اثنين: (داهيدوف، 1980)

- وجود ارتباطات منسقة بين أنماط وراثية شاذة وأنماط الأداء في الاختبارات العقلية. فمثلاً: يميل غياب الكروموسوم (X) س أو (Y) ص في حالة زملة الأعراض المعروفة باسم Tumor's Syndrome إلى الارتباط بمستوى أعلى من المتوسط في القدرات اللفظية ومستوى أقل من المتوسط في القدرات المكانية. وفي حالة زملة أمراض "داون" Down Syndrome المميزة لنوع من أنواع الضعف العقلي (معروف بالمنغولية Mongolism) ترتبط الزيادة في كروموسوم معين بالتخلف العقلي المتوسط.

- تؤيد الدراسات التي أجريت على عائلات معظمها من البيض المنتمين لطبقة المتوسطة فكرة تأثير الوراثة على الفروق الموجودة في الذكاء المقاس وكلمة زاد لتشابه الوراثي بين فردين من أفراد هذه العائلات يزداد ميل درجاتهم في اختبار ما للذكاء للتشابه

2:4:2 العمر الزمني:

ن عمر الإنسان بحد ذاته خبرات زمنية متراكمة، والفوارق الزمنية بين أعمار الناس من شأنها أن تشكل فوارق فردية في المعرفة والخبرات، وكلما ازداد عمر الفرد زادت فوارق بينه وبين غيره من الأفراد. وتبعاً لذلك، فالتأثير الذي توجه الأفراد للمراحل التعليمية المختلفة وللمهنة المتعددة وقد أدرك بينيه أهمية العمر الزمني في تحديد الذكاء. وبني اختبار المشهور على أساس نمو الذكاء بتقدم العمر الزمني. وختبرت فقرات الاختبار بحيث تحقق الاختلاف والتمايز في الاستجابات مع تقدم العمر الزمني للفرد.

2:4:3 الجنس:

تتاول أنستازي (Anastasi, 2007) الفروق بين الجنسين من أداء أعضاء كل منهم مجموعة من الاختبارات على اعتبار أنهم يحققون نتائج مختلفة في اختبارات الشخصية، والقدرات والميول والاتجاهات.

ويسرى أصحاب النظرية البيولوجية أن الذكر يختلف عن الأنثى في كروموسومات الجنس (XY) للذكر و (XX) للأنثى والتوازن الهرموني وأن لدى الذكور نسبة أعلى من هرمون الأندروجين والتستوستيرون وهو الهرمون المسؤول عن الذكورة. بينما لدى الإناث نسبة أعلى من هرمون الإستروجين وهو الهرمون المسؤول عن الأنوثة إلى جانب تكوين الغدد التناسلية والجهاز التناسلي الداخلي وأعضاء جنس لظاهرة.

بينما ترى النظرية الفرويدية أن التوحد مع الجنس الملائم يحدث كنتيجة لحل الموقف الأوديبي (في الفترة من 5 - 7 سنوات) حيث يصبح الأطفال أكثر وعياً بالفروق لتشريحة بين الجنسين.

وترى النظرية المعرفية أن الهوية الجنسية للطفل هي حكم معرفي عن الذات يسبق الانتباه الانتقائي للنماذج من الجنس نفسه. ومن ثم يعتمد تصور الطفل عن جنس على مستواه المعرفي، وفي اكتساب الطفل لمفهوم الجنس وتضميناته يمر بعدة مراحل هي: مرحلة هوية الجنس الأساسية (ويدرك فيها أنه ذكر أو أنثى) ومرحلة الاتساق الجنسي (ويتحقق فيها من أن الجنس ثابت على مر الزمن والمواقف معاً وذلك في سن 6 - 7 سنوات)

وترى نظرية التعلم الاجتماعي "باندورا وميتشيل" أن الطفل عند مر حل عمرة مبكرة يتعلم نوعه. أي أن الولد يتعلم أنه ولد والبت تتعلم أنها بتت وما هو المتوقع من كل منهما بالتقليد والتعزيز المباشر والتعزيز التعويضي والمعرفة الاجتماعية ويعتبر الآباء أو القائمون على تربية الأطفال بمثابة النماذج الرئيسية للسلوكات النمطة جسيا ويعتقد أصحاب نظرية تجهيز المعلومات أن الأطفال لديهم دافعية داخلية لاكتساب السلوك والقيم والميول المتسقة مع أحكامهم المعرفية عن الذات وأن هذا التطبيع الاجتماعي الذاتي يبدأ بمجرد اكتساب الطفل الهوية الجنسية الأساسية. وتعد حجر الزاوية في عمر 2 - 3 سنوات. ويتم إنجاز ذلك في عمر 6 - 7 سنوات عندما يحقق الطفل الاتساق الجنسي. وعندئذ يبدأ الطفل في اكتساب الأساليب النمطية المميزة للجنس أو المخططات (وهي مجموعة منظمة من المعتقدات عن الذكور والإناث تؤثر على أنواع المعلومات التي ينتبه إليها الفرد)

2: 4، 4 البيئة العائلية والاجتماعية:

بينت الدراسات والبحوث في هذا المجال أن ثمة علاقة بين المستويات العقية للأطفال وأعمار الوالدين. ولدى تكرار التجارب على أطفال من أولاد الطبقت الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي الأعلى اختلفت النتائج. وتبين أن الأطفال والشباب القادمين من طبقات ذات مستوى اقتصادي واجتماعي أعلى يتفوقون على القادمين من طبقات فقيرة محرومة. وكشفت دراسات فرنون Vernon أن لعدد أفراد الأسرة علاقة كبيرة بمستوى ذكاء الأطفال حيث يرتفع ذكاء الأطفال في الأسر الصغيرة. ويقبل هذا المستوى في الأسر الكبيرة. ويمزى بعضهم ذلك إلى أن كثرة عدد الأطفال في الأسرة الواحدة يقلل من مقدار الاستثارة المعرفية والاهتمام من جانب الوالدين. إلا أن دراسات أخرى تؤكد عدم وجود أية علاقة ارتباطية بين حجم الأسرة والذكاء وأشارت دراسات أخرى أن ذكاء الأطفال يتأثر بعمر الوالدين. فاطفال الشباب أكثر ذكاء من أطفال كبار السن. غير أن هذه الفروق قد عزيت لاختلاف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية بين الأفراد، حيث أثارته هذه العلاقة ذهان الباحثين خاصة ما يتعلق منها بأطفال الريف وأطفال المدن والتي أشار إليها كل من فريزر Fraser وشاباير، بأن متوسط ذكاء أطفال الريف أقل منه لدى أطفال المدن. وأن هذه الفوارق تتضاءل مع التقدم في العمر.

2: 4: 5 المستوى العقلي المعرفي:

يشير العلماء الى أن العمليات العقلية كلما ازدادت تعقيدا وصعوبة ازدادت تبعها بها الفروق العقلية القائمة بين الأفراد المختلفين. وقد أثبتت دراسات كل من بينيه Binet وهنري Henri مدى تباين سلوك الأفراد بالنسبة للعمليات العقلية الدنيا 'قل منه بالنسبة لتبانيهم في العمليات العليا. وبذلك تصبح الفروق القائمة بين تفكير الناس أكثر من الفروق القائمة بين تمييزهم الحسي. ودلت أبحاث ثورنديك Thorndike بأن تباين لفروق العقلية عند الإنسان أوسع وأشد من تباين النواحي العقلية عند لحيوانات. وتزداد هذه الفروق في النواحي العقلية المكتسبة عما هي عليه في النواحي الفطرية. (Sternberg, 2004)

2: 5 الفروق في الذكاء والقدرات والاستعدادات:

حاول علماء النفس (Klausmeier & Goodwin, 2001) تعريف الذكاء عن طريق الربط بينه وبين ميادين النشاط الإنساني الأخرى، إلا أن هذه التعريفات قد تعددت واختلفت باختلاف المفهوم الذي يكونه كل منهم حول هذه القدرة العقلية العامة. (ياسين، 1981).

فقد تحدث فريق من العلماء من أمثال تيرمان Terman، وسبيرمان Sperman، وميومان Meuman، والفريد بينيه Alfred Binet أن الذكاء يمثل قدرة على على التفكير لتشير الى قدرة الفرد على معالجة المجردات. كالأفكار و لرموز والعلاقات والمفاهيم والمبادئ على نحو أفضل من الأشياء المادية أو الموضوعات الحسية. كالأدوات الميكانيكية والنشاطات ذات الارتباطات الحسية.

بينما يرى فريق آخر مثل جولفن Golvin، وودرو Woodrow، وجودارد Goddard، أن الذكاء يمثل قدرة على التعلم لتشير الى مدى قدرة الفرد على الاستفادة من الخبرات التي يواجهها وبخاصة تلك الخبرات المتعلقة بتعلم المجردات: ويرى فريق ثالث ومنهم وكسلر Wechsler، وستودارد Stodard أن لذكاء يمثل قدرة على حل المشكلات لتشير الى قدرة الفرد على معالجة الأوضاع الجديدة وغير المألوفة بحيث لا يقتصر سلوكه على ممارسة الاستجابات المتعلمة في الأوضاع المألوفة فقط.

وتحدث فريق رابع كشتيرن **Stern**، وبينتير **Pintner**، وكروز **Cruze**، ومن **Munn**. عن الذكاء باعتباره قدرة على التكيف والارتباط بالبيئة تشير الى قدرة لفرد على التكيف مع الأوضاع والشروط البيئية المختلفة المحيطة به والاستعابه بشكل فعال للمثيرات التي تقطوي عليها البيئة. كما تشير الى القدرة على إنشاء علاقات مثمرة مع العالم الخارجي ككل.

ويرى فريق خامس من امثال يورنج: **Boring**، وستانفورد **Stanford**، ورايتسمان **Wrightsman**. ان الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء.

ويرى الباحثون في تبان القدرات التي تشكل تعريفات متنوعة للذكاء لا تعني بالضرورة استقلالها كليا عن بعضها البعض. وربما كانت جوانب التشابه بينها اكثر من جوانب الاختلاف. وعلى سبيل المثال. فان القدرة على التفكير المجرد تعزز القدرة على التعلم، وان القدرة على حل المشكلات تمكن من القدرة على التكيف. ومن أجل ذلك، فقد حاول ستودارد **Stoddard** ان يجمع هذه القدرات مع قدرات أخرى ويدمجها في تعريف واحد شامل للذكاء.

لقد اتخذ العلماء أساليب متنوعة في فهم طبيعة الذكاء ومكوناته. فقد كانت المشكلة الأساسية التي واجهت علماء النفس وما تزال تواجههم هي ما إذ كان ذكاء الفرد مكونا من قدرة عقلية واحدة عامة. أم من قدرات عقلية متعددة ومستقلة؟ وعلى سبيل المثال: اذا كان بعض الأطفال مثلا يتفوقون من حيث القدرة على معالجة الرموز الرياضية. فهل يعني بالضرورة تفوقهم في معالجة الرموز اللغوية؟ وبالتالي:

- هل التفوق في مجال معرفي معين يعني تفوقا في أي مجال معرفي آخر؟
- أم أنه مستقل عن المجالات المعرفية الأخرى؟

يعتقد سيرمان **Sperman** أن العامل العام عبارة عن طاقة عقلية عامة متضمن في كافة النشاطات العقلية للفرد. وتبدي على نحو خاص في القدرة على ادراك العلاقات. أما العامل الخاص غيبدي في مهارات ومهام خاصة. ومحدود بقدرات معينة كالقدرة على الاستدلال أو القدرة على الابتكار أو القدرة اللفظية أو القدرة العددية. وسين سيرمان **Sperman** أن بعض العمليات العقلية العليا كالتركيز الاستدلالي ولفكير

الابتكاري أكثر تشعباً بالعامل العام من القدرات الخاصة الأخرى. كالقدرات الميكانيكية أو الحسية الحركية أو القدرة على التذكر.

ولاحظ ثورندايك وجود عناصر مشتركة بين النشاطات العقلية المختلفة تبرر القول بوجود ثلاثة أنواع للذكاء هي (النشواتي، 1998):

- **الذكاء المادي أو الميكانيكي: Concrete or Mechanical Intelligence.** وهو القدرة على معالجة الأشياء والموضوعات المادية ويتجلى في المهارات اليدوية والحسية الحركية.
- **الذكاء المجرد: Abstract Intelligence** وهو القدرة على فهم الأفكار والمعاني والرموز والمجردات ومعالجتها.

- **الذكاء الاجتماعي: Social Intelligence** وهو القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم

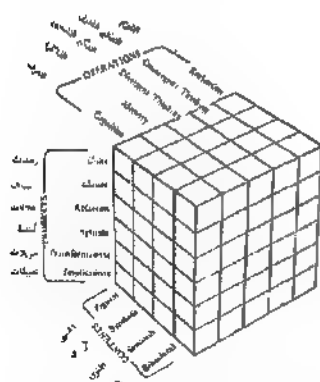
وإستخدم ثورستون Thorstone أساليب التحليل العاملي في تحليل أداء مجموعة كبيرة من الأفراد على عدد من اختبارات الذكاء. ورفض نتيجة ما أسفرت عنه بحوثه من نتائج فكرة القدرة العقلية العامة الواحدة التي أخذ بها سبيرمان. وقال بوجود سبع قدرات عقلية أولية مختلفة: Primary Mental Abilities هي:

- **القدرة المكانية: Space Ability** وتشير

إلى قدرة الفرد على إدراك العلاقات المكانية المختلفة وتصور الأشياء في المكان كتحديد موقعها واتجاهاتها وسرعاتها وأشكالها وحركاتها.

- **القدرة العددية: Number Ability**

وتشير إلى القدرة على معانجة الأرقام والقيام بالعمليات الحسابية الأربع البسيطة (الجمع والضرب والطرح والقسمة) على نحو صحيح وسريع



شكل رقم: (4:1)
نموذج جلفورد في الذكاء

- القدرة اللفظية: **Verbal Ability** وتشير الى قدرة الفرد على فهم معاني الكلمات والألفاظ واستيعابها.
 - الطلاقة اللفظية: **Word Fluency Ability** وهي القدرة على استخدام الكلمات والألفاظ، وتتجلى هذه القدرة في إنتاج عدد كبير من الكلمات التي تبدأ بحرف معين أو تنتهي بحرف معين في زمن محدد. كلما نتجلى في إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات ذات المعنى باستخدام حروف معينة.
 - القدرة على التذكر: **Ability to Memorize**: وهي القدرة على استعادة ما تعلمه الفرد من كلمات وأشكال وأرقام.
 - القدرة على الاستدلال الاستقرائي: **Inductive Reasoning** وتشير إلى القدرة على اكتشاف القاعدة أو المبدأ الذي يبطن المادة موضوع البحث، والوصول إلى تعميمات صحيحة اعتمادا على معلومات محددة وجزئية. كلما نتضح هذه القدرة من خلال إدراك العلاقات واستنباط المتعلقات والأحكام المنطقية.
 - القدرة الإدراكية: **Perceptual Ability**: وهي القدرة على تمييز الأشياء بالوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينها
ويعتقد ثيرستون أن العلاقة بين هذه القدرات إيجابية دائما. حيث ينزع الفرد المثقو أو العادي أو المنخفض من حيث بعض هذه القدرات الى أن يكون متفوقا او عادي أو منخفضا من حيث القدرات الأخرى.
- ويمثل جلفورد Guilford أحد أبرز علماء النفس الذين تبنا نظرية العوامل المتعددة في تكوين الذكاء كما يعتبر تصوره لمكونات الذكاء من أكثر التصورات شمولا حيث طور بنية ثلاثية الأبعاد للمقل الإنساني في محاولة منه لتنظيم العوالم العقلية المتنوعة في منظومة معينة. وأطلق جلفورد على النموذج الثلاثي الأبعاد اسم بنية العقل: **Structure of the Intellect** وصنف العوامل تبعاً لأسس ثلاثة (Klausmeier & Goodwin, 2001) هي:
- العمليات: **Operation**: الذي يمثل الإدراك المعرفي: **Cognition** ويشتمل على، الذاكرة: **Memory**، التفكير الإنتاجي التباعدي أو التفكير المطلق: **Divergent Thinking**، التفكير الإنتاجي التقاربي، أو التفكير المحدد **Convergent Thinking**، التفكير التقويمي **Evaluation**

• المحتوى: **Content**: الذي يمثل محتويات العقل ويتضمن كلا من: المحتوى الشكلي: **Figural Content**. والمحتوى الرمزي: **Symbolic Content**. والمحتوى المعنوي أو الدلالي: **Semantic Content**. والمحتوى السلوكي: **Behavioral Content**.

• **النتائج: Products**: ويمثل هذا البعد ما ينتجه التفاعل بين العمليات والمحتويات ويتضمن ستة أنواع من النتائج هي: الوحدات **Units**، والمئات **Classes**، والعلاقات **Relations**، والنظم **Systems**، والتحويلات **Transformations**، والتضمينات **Implications**:

ويمكن فهم هذه النتائج من خلال علاقتها ببعدي العمليات والمحتوى. ونتيجة لتفاعل مكونات الأبعاد الثلاثة للعقل: $5 \times 6 \times 4 = 120$ قدرة عقلية منفصلة.

أما فرنون: **Vernon** فيرى أن مكونات الذكاء تنظم على نحو هرمي حيث يتوج قمة هذا الهرم عامل عام **General Factor**. يرتبط إيجابيا بالقدرة العقلية الأخرى جميعها. ويتلوه من حيث الترتيب في التنظيم الهرمي مجموعتان من العوامل الطائفية الرئيسية **Major Group Factor**. تمثل إحداها مجموعة العوامل اللفظية - التربوية **Verbal Educational** ويقع تحتها مجموعة من العوامل الطائفية الثانوية **Minor Factor** أو عوامل خاصة **Specific Factors** كمعامل التفكير الابتكاري والطلاقة اللفظية وعوامل القدرة العددية.. الخ (Sternberg, 2004)

ويعتقد **Cattell**: أن الذكاء مكون من نمطين مختلفين هما:

• نمط الذكاء المرن "السيال" **Fluid Intelligence**: ويشير بصورة أساسية إلى الكفاءة العقلية غير اللفظية والمتحررة نسبيا من تأثيرات العوامل الثقافية - **Free Culture** كالقدرة على تصنيف الأشكال وإدراك المتسلسلات (العددية والحرفية و لشكلية) والمصفوفات الارتباطية والتعليقات الشكلية.

• نمط الذكاء المحدد: "أو المتبلور" **Crystallized Intelligence**: ويشير إلى المعارف والمهارات التي تتأثر بشكل قوي بالعوامل الثقافية. كالعلوم العامة و لحصيلة اللغوية والقياسات أو التشابهات اللغوية المجردة والميكانيكيات اللغوية لتنوع كافة.

ويفترض جنسن Jensen أن القدرات العقلية تقع في فئتين أساسيتين هما:
(Dembo, 2004)

• فئة القدرات الارتباطية: **Associative Abilities**: وتتضمن هذه الفئة التعلم الاستظهارى Rote Learning. والذاكرة قصيرة المدى Short - Term Memory. وتقاس بالقدرة على تذكر الأرقام والاستدعاء الحر والتعلم التسلسلي وتعلم الأزواج المترابطة

• فئة القدرات المعرفية: **Cognitive Abilities** وتتضمن هذه الفئة لقدرة على الاستدلال وحل المشكلات. وتقاس عادة بالقدرات التي تتطلب عليها اختبارات الذكاء العام، وخاصة تلك الاختبارات التي تتطلب على عمليات الاستدلال الاستقرائي الاستنتاجي وحل المشكلات واستخدام المفاهيم والقياس الصوري والسلاسل العددية والمصفوفات المتتابعة.

ويرى بياجيه أن الذكاء شكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة. حيث يتفاعل الفرد على نحو مستمر مع الشروط البيئية المتنوعة التي يواجهها في حياته. وذلك في محاولة منه لاحتفاظ بنوع من التوازن Equilibration بين حاجاته الخاصة والمطالب أو الشروط التي تفرضها البيئة. ويعتقد بياجيه أن العمليات العقلية ليست وظيفة مباشرة للتعلم ولا وظيفة مباشرة للنمو البيولوجي، بل هي وظيفة لعملية إعادة تنظيم البنى المعرفية الناجمة عن التفاعلات العضوية - البيئية التي تحدث عبر النمو المعرفي.

وأشار جاردنر Gardner في نظريته التي قدمها في كتابه Frame of Intelligences theory إلى أن صياغة تصور للذكاء لا يقتصر على العمل مع الأطفال وراثشدين المعادين بل يجب أيضا أن تأخذ هذه الصياغة في الاعتبار الأطفال الموهوبين. بل وحتى من كان منهم موهوبا في جانب واحد رغم تدني قدراته في الجوانب الأخرى. وكذلك الخبراء في مختلف المجالات وأصحاب القدرات العالية في الثقافات المختلفة. والافراد الذين يعانون من اصابات مخية. وأن هناك مئات ومئات من الطرق التي توصل لنجاح وكذلك العديد من القدرات المتباينة التي تساعد على تحقيق النجاح.

وتحدث جولمان عن خمسة أبعاد في الذكاء الوجداني يجب ان تتكامل وتواجد في كل أوجه النشاط تمثل كل من: الوعي بالذات Self - awareness،

ومعالجة الجوانب الوجدانية Handling emotions generally ، والدافعية Motivation ، والتعاطف العقلي (التفهم) Empathy ، والمهارات الاجتماعية Social skills (حسين، 2003).

وخلص بيتر سالوفي Peter Salovey استاذ علم النفس بجامعة بيل الى خمسة مجالات أو خمس فئات من القدرات يتكون منها الذكاء الوجداني Emotional Intelligence هي: ان يعرف الشخص عواطفه او مشاعره، ويتدبر الشخص أمر هذه المشاعر او لمواطف، ويدفع نفسه بنفسه ان يكون مصدر دافعية ذاته، ويتعرف على مشاعر الآخرين، ويتدبر أمر علاقاته بالآخرين

يعتقد ستيبرنبرغ Sternberg (1994, Dembo) ان الذكاء البشري هو عملية ديناميكية تستعمل جميع مناحي حياتنا في العمل. في التجمعات، في البيت، وفي المدرسة. وفحوص الذكاء الحالية لا تقيس الا جزءا بسيطا من مهارات الادارة العقلية الذاتية. ويفترض ستيبرنبرغ ان الافراد محكومين بثلاثة جوانب أساسية للذكاء هي: العاملي Componential والخبراتي Experiential والبيئي Contextual والتي يتم تنفيذها في مختلف المجالات.

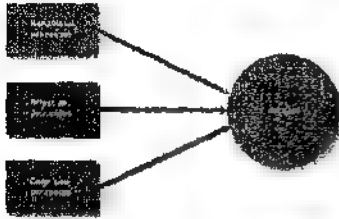
هذا، وقد حاول الباحثون حديثا دراسة المخ بوصفه أساسا لأفكار جديدة عن الذكاء وكيفية قياسه وافترضوا جوانب جديدة في المخ تشريحية وفسيولوجية بوصفها ذات دلالة كامنة للذكاء. ومنها تضرع النيورونات القشرية وايضا الجلوكوز المخي والممكنات المستتارة وسرعة التوصيل المصبي والهرمونات الجنسية وغيرها.

2:6 الفروق في الاتجاهات والميول والقيم:

2:6:1 الفروق في الاتجاهات:

يشير اصطلاح الاتجاه على انه الميل او الشعور او السلوك او التفكير بطريقة محددة ازاء اناس او منظمات او موضوعات او رموز وعرفه البورت بأنه استمداد نفسي عصبني للتصرف بطريقة معينة ازاء موضوع معين (سوييف، 1975) وأشار ائيه دوب Doob بأنه استجابة توسيطية لموضوع المثير وعرفه كرتشفيلد كذلك بأنه تنظيم قوي مستديم للعمليات المعرفية والادراكية والوجدانية والدافعية.

وقدم سميث Smith تحليلًا منظّمًا وشاملاً عن الاتجاهات ومير بين ثلاث مكونات (خليفة، 2001) (Franzoi, 2007):



- يتمثل المكون الأول في الجوانب الانفعالية، والتي يمكن قياسها من حيث وجهتها وشدتها.
- بينما يشتمل المكون الثاني على الجانب المعرفي ويميز فيه بين السياق المعلوماتي Informational context الذي يتضمن

معلومات للفرد ومعتقداته عن موضوع الاتجاه. وبين المنظور الزمني Time perspective وهو مقدار الدور الذي تؤديه التطورات المتوقعة بالنسبة لموضوع الاتجاه في نظرة الفرد الحالية.

- أما المكون الثالث فيتمثل في الجانب النزوعي ويتصل بطرق العمل التي يرغب الشخص في اتباعها نحو موضوع الاتجاه والتغير والجمود يعدان أساسيان لهذا الجانب وبناء على هذا التوجه عرف الاتجاه بأنه: عبارة عن نسق أو تنظيم له مكونات ثلاثة: معرفية Cognitive، ووجدانية Affective، وسلوكية (نزوعية) Behavioral ويتمثل في درجات من القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه.

وفي ضوء هذا التعريف فإن الاتجاه عبارة عن نموذج ثلاثي الأبعاد:

- البعد السلوكي: ويشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.
- والبعد الوجداني: ويشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه.
- والبعد المعرفي: ويشتمل على معتقدات الفرد وأفكاره أو تصورات ومعلوماته عن موضوع الاتجاه

تتكون الاتجاهات لدى الأفراد والجماعات بشكل تدريجي. وتتم خلال تكوينها واكتسابها بخمسة مراحل متعاقبة ومتراصة بحيث تمثل كل مرحلة منها مستويين اثنين هما: مستوى الاستعداد (س) Passive، ومستوى نشاط (ن) Active يمثلها الشكل رقم: (3: 1). (بليسي، 1986).

مراحل تكوين الاتجاه		
1	التضحية العملية لشيء معين في سبيل شيء آخر	إظهار الاستعداد للتضحية قولاً وعملاً
2	ممارسة الدعوة للموضوع والتبشير بمضائله	الاستعداد والدعوة العملية
3	المشاركة العملية التي تدل على الموافقة والتأييد	الموافقة والتأييد والمشاركة اللفظية لموضوع الاتجاه
4	أداء سلوك يشهد تفضيل لشيء على آخر	التعبير اللفظي عن الاختيار والتفضيل
5	الاختبار العملي وخوض التجربة باتجاه الموضوع	التأمل والاختبار
	(ن)	(س)

شكل رقم: (3، 1)

ولما كانت الاتجاهات تمثل نتاجاً مركباً من المفاهيم والمعلومات والمشاعر والأحاسيس التي تولد لدى الفرد نزعاً واستعداداً معيناً للاستجابة لموضوع معين، بطريقة معينة، وبقدر معين، فإن تفسير تكوين الاتجاهات هذه، تستند جميعها إلى عدد من نظريات التعلم.

فأصحاب وجهة النظر السلوكية المتعلقة بالاشتراط الارتباطي Classical conditioning (بافلوف) في تعليم الاتجاهات وتكوينها. يتحدثون عن أن الكائن يميل إلى تعميم المنثّر وربط المنثّر الطبيعي بمنثّرات أخرى قريبة منه أو شبيهة به. وبالتالي فإن الكائن يستجيب بنفس الأسلوب للمنثّرات الشبيهة بالمنثّر الطبيعي الأول، والمرتبطة به والقريبة منه

بينما تقوم نظرية الاشراط الإجرائي (سكتر) على مبدأ أن سلوك الكائن أو استجابته التي تعزز يزيد احتمال تكرارها. وانطلاقاً من وجهة النظر هذه، فإن الاتجاهات التي يجري تعزيز أنماط السلوك المرتبطة بها. يزيد احتمال استبقائها من تلك التي لا تعزز. مشيرين إلى أن أنماط السلوك التي لا تعزز أو تلك التي يجري سحب المعززات عنها تميل إلى الانطفاء والامحاء التدريجي

ويستند أصحاب وجهة النظر المعرفية (بياجيه، برونر، وأوزويل) في تكوين الاتجاهات (Rotter, 2004) إلى الافتراض بأن الإنسان عقلاني ومنطقي في تعامله وتفاعله مع الأحداث، والأشياء والمعلومات. وفي مواقفه وآراءها وأن المرء يمكن حفره للانصات. الى رسالة معينة والتفاعل مع محتواها وتعلمه. ومن ثم تمثله في سلوكه من خلال الفهم والافتتاح. وعليه، فإن المنحى المعرفي يستند إلى مساعدة المتعلم على إعادة تنظيم معلوماته حول موضوع الاتجاه وإعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به. في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة حول موضوع الاتجاه.

ويشير أصحاب وجهة النظر الاجتماعية في تكوين الاتجاهات إلى الإيحاء Suggestibility ولديه دوراً أساسياً في تكوين الاتجاهات نحو الآراء والأفكار الصادرة عن أشخاص معينين أو أناس نشق بهم أو نحبههم. دون تمحيص، أو مناقشة، أو نقد عقلي. كالاتجاهات نحو الأسرة، والدين، والجار، والوطن. وغير ذلك. وتلعب الجماعة التي ينتمي إليها الفرد دوراً بارزاً في تحديد اتجاهاته وتكوينها. وتعتبر الأسرة والمدرسة وجماعة اللعب ووسائل الإعلام السمعية والبصرية دوراً من أهم عوامل وأدوات وجهة النظر الاجتماعية في تكوين الاتجاهات عند الفرد (Bandura & Walters, 1993).

ويستند أصحاب وجهة النظر التفاعلية (الإنسانية) إلى مبادئ التربية والتعليم القائمة على الخبرة المباشرة. ويعتبر هذا المنحى من أكثر وجهات النظر في تكوين الاتجاهات انتشاراً وأوسعها استخداماً في مجالات التربية والتعليم. لاستناده إلى المبادئ والأسس التي تستند إليها وجهات النظر السابقة (السلوكية والاجتماعية والمعرفية) ودمجها معاً في إطار المنحى التفاعلي الإنساني الشامل. ويعتمد نجاح هذا المنحى على توافر الوسائل السمعية البصرية المختلفة. وقدرة المعلم على توظيفها بشكل يجعلها

تخاطب غير أكثر من حاسة واحدة وتهيء فرص التفاعل المباشر أو غير المباشر مع موضوع الاتجاه.

2:6، 2 الفروق في الميول:

تمثل الميول النفسية مجالا هاما من مجالات اهتمام العلماء والباحثين في ميدان التربية من منطلق حقيقة هامة مؤداها ان التربية تقصد الكثير من كفاءتها وفعاليتها ،ذا تمت بمعزل عن ميول المتعلم. وأشار الكنانى والكندى (1997) الى ان الميول تظهر وتتحدد في مرحلة المراهقة. باعتبارها انسب الفترات الزمنية في حياة الفرد لعمليات التوجيه والإرشاد النفسي. وكلما اتجه الفرد الى دراسة أو مهنة تتفق مع استعداداته وميوله كان احتمال نجاحه وتفوقه فيها اكبر.

ويرى جلفورد Guilford ان الميل يمثل نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو نوع معين من الأنشطة. مما يشير الى وضع الميل في المجال العام للدوافع. وبالتالي، فان الميول شديدة الارتباط بالحوافز والدوافع والاستجابات الانفعالية. بينما يراه ديفر Drever (جابر، 1994) في قاموسه ان الميل من الناحية التكوينية هو عامل من عوامل تكوين الفرد. قد يكون فطريا وقد يكون مكتسبا ويدفع صاحبه إلى الانتباه لأمر معين. أما من الناحية الوظيفية فهو ضرب من الخبرة العاطفية تستحوذ على اهتمام الفرد وترتبط بالتقانة لموضوع معين أو قيامه بعمل ما.

وتختلف التغيرات في أنماط الميول عن التغيرات الجسمية في مرحلة المراهقة في أن الأولى تتغير تدريجيا أما الثانية فيحدث لها التغير المفاجيء والعنيف. وهكذا، فان الميول الأكثر عمومية لا تتغير كثيرا في سن السادسة عشرة. أما الميول النفسية فتستقر نسبيا حول سن الخامسة والعشرين. ولا يتاح الوقت الكافي للميول التروحية في سن المراهقة بسبب زيادة مسؤوليات الدراسة والعمل. وتنخفض قيمة الميول إزاء الأنشطة الجسمية التي تتطلب نشاطا عنيقا وخاصة بين الإناث. فكما أن الألعاب الرياضية خارج المنزل تكون مثر ميل المراهقين الصغار من البنين. ولكنها تزداد تعقيدا وتطليما على أساس ما تحققة من شهرة اجتماعية بين الجنسين. ويستمر هذا الدافع حتى المراهقة

2:6: 3 الفروق في القيم:

يمكن تعريف القيم على أنها عبارة عن مفاهيم أو تصورات للمرجوب فيه وتختص بشكل من أشكال السلوك أو غاية من الغايات، تملو وتسمو بالمواقف النوعية ويمكن ترتيبها حسب أهميتها النسبية. (Schwartz & Bilsky, 1989) وهي تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط.

وتعتبر القيم إحدى المحددات الهامة للسلوك الاجتماعي وهي نتائج لاهتمامات ونشاط الفرد والجماعة. ويشير الباحثون إلى القيم باعتبارها نوع من خصائص النوع البشري وليست مجرد اختراعات شخصية أو أنها تلتصق بجماعة معينة دون أخرى. وتظهر الفروق الفردية في القيم من الخصائص التي تميز بها القيم حيث يمكن تحديد تلك الخصائص بأنها:

- مفهوم اجتماعي يتعلق بماهيم الأشياء ونظرة الجماعات والشعوب لها.
- أكثر ثباتا وديمومة وأصعب تغييرا وتطورا من الاتجاه.
- مكتسبة وتتولى المؤسسات النظامية الخاصة والعامّة تعليمها.
- قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ.
- يمكن التعبير عنها بصيغ منطقية واضحة ومحددة.
- تشكل جزءا من ثقافة الفرد والمجتمع. ولهذا فهي قيم اجتماعية
- لا يمكن إخفاؤها. ويحرص الفرد على إظهارها في سلوكه والتعبير عنها بصيغ واضحة ويرغب بالجهر بها.
- تعمل على خلق اتساق بين قيم الفرد وقيم الاطار الحضاري الذي ينتمي اليه، ويميز فيه (Buhler, 2002).
- تعتبر مفهوما اجتماعيا وعقيدة إنسانية إيجابية خيرة.
- تتكون من ثلاثة أبعاد أساسية: تتمثل في البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد الأدائي.
- تعتبر بمثابة محددات لاختيار الفرد مهنة معينة. وتحديد مساره النفسي على المدى لطويل (السيد، 1998).
- يجب أن تسجم قيم الفرد مع ثقافة وقيم الجماعة التي ينتمي إليها.

2، 7 الفروق في سمات الشخصية:

يعبر عن الشخصية على أنها كل الاستعدادات والنزعات والميول والفرائز والقوى البيولوجية المصيرية والموروثة. باعتبارها ذلك النظام الكامل من الميول والاستعدادات الجسمية والعقلية الثابتة نسبياً التي تعتبر مميّزا خاصا للفرد والتي يتحدد بمقتضاها أسلوبه الخاص في التكيف مع البيئة المادية والاجتماعية. وتعتمد النظريات المنطوقة من عملية التعلم في فهم الشخصية على عنصر أساسي في تعريفها للشخصية وهو السلوك والسلوك المتعلم باعتبارها أنماط السلوك المتميزة (ومن بينها الأفكار والعواطف) التي تميز تكيف كل فرد مع مواقف حياته.

وتحدث علماء النفس عن صور مختلفة لمكونات الشخصية الانسانية وفقا للأطر النظرية التي صاغها كل واحد منهم للشخصية. (Roediger III, et al, 2007)

فمكونات الشخصية عند فرويد تتمثل في كون الشخصية منظومة تتضمن ثلاث منظومات فرعية تعمل معا على المستوى اللاشعوري وهذه المنظومات هي: **الهو:** وتحتوي على كل ما هو غريزي ويتطلب الاشباع وفقا لمبدأ اللذة، **والأنا:** وهي تنبثق من **الهو** كي تواجه مطالب الواقع والمجتمع فهي مسيطرة لمطالب هذا الواقع ومن ثم تخضع وفقا لمبدأ الواقع. **والأنا العليا** وهي المنظومة الفرعية الثالثة التي تختص بالقيم والمثل والقوانين والدين والأخلاق. الخ. مروراً بالتطبيع الاجتماعي والتربية المنزلية والمدرسية وتتمثل المكونات عند يونج في **الأنا** أو الذات ويشير إليها باعتبارها منظومة شعورية تعمل على التناغم بين الفرائز الفطرية الحيوانية المولود بها الإنسان وبين مطالب المجتمع وقيمه ومثله. واستخدم كل من روجرز وجولدشتاين وماسلو نفس المكون كإساس في الشخصية. أما **فوردادايك** فقد بحث في الشخصية في ضوء مكونين أساسيين هما: **الارادة Will** ومضاد الارادة **Counter will** وهما في صراع دائم حيث تنجب الشخصية المعزلة فهي في حالة جدلية "ديالكتيكية" بين الاستقلال لتحقيق الارادة "المغايرة"، والتبعية لتحقيق الانتماء "المسايرة".

ويشير **البهرت** الى المكون الأساسي للشخصية على انه مجموعة من السمات قسمها الى سمة كبرى قلبية **Cardinal** ومجموعة صغيرة من السمات الأساسية أو المركزية **Central** ومجموعة ثالثة من السمات الثانوية **Secondary** وان لهذه السمات وجود حقيقي

وأفزر كاتل مجموعة من السمات العميقة Source traits ومجموعة أخرى من السمات السطحية Surface traits وقد حاول كاتل ان يجمع هذه المجموعة من السمات بالتعليل العاملي وتوصل الى مجموعة من العوامل Factors (العامل: مفهوم احصائي يعبر عن مدى تشبع العامل بمجموعة من السمات المرتبطة به ارتباطا موجبا عاليا.

وقدم موراي تصورا لعدد من المفاهيم التي تكون الشخصية. فقدم قائمة تتراوح ما بين: 20 - 38 حاجة بعضها حاجات ظاهرة Overt needs وبعضها الآخر حاجات كامنة Latent needs وهي بمثابة الأساس المكون للشخصية.

كما قدم ليفين نظرية المجال وطرح من خلالها مفاهيم جديدة اعتبرت بمثابة مكونات لشخصية حيث ادخل مفاهيم عن الوسط والموقف من حول الفرد. وقدم ما يسمى بحيز الحياة Life - space الذي يعبر عن حاجات الفرد والامكانيات النفسية للموقف كما يدركها الفرد. وقدم ما يعرف بالتكافرات Valences التي تحدد الجوانب المرغوبة أو غير المرغوبة بالنسبة لحيز الحياة. كما قدم مفهوم اتجاهات Vectors لتشير الى اتجاهات الجذب والحواجز العائقة أمام الهدف. معتبرا سلوك الشخص دالة لحيز الحياة أي التفاعل بين الشخص والبيئة السيכולوجية.

وقدم سارلين مفهوم الدور Role باعتباره مكونا أساسيا في الشخصية بحيث يحدد بعد هذا الدور سلوك الفرد نتاج التفاعل بين الذات والدور.

3: المعلومات اللازمة في الإرشاد النفسي؛

3:1 المقدمة؛

يمكن الحصول على المعلومات اللازمة للإرشاد النفسي من اطراف عديدة لهم علاقة مباشرة او غير مباشرة بالعملية الارشادية. فالمسترشد هو المصدر الرئيسي للمعلومات وهو الاقدر على وصف مشاعره وعرض مشكلاته خاصة اذا تعلق الامر بالمعلومات ذات الخصوصية التي يتضمنها محتوى مفهوم الذات والتي لا يستطيع احد غيره تزويد المرشد بها. وعلى المرشد ان يأخذ بعين الاعتبار للطريقه التي يمكنه الحصول على المعلومات من المسترشد دون اية ضغوط عليه. وان يقدم كل المعلومات اللازمة للعملية الارشادية بوضاه.

ويمكن للمرشد النفسي الحصول على المعلومات اللازمة للعملية الإرشادية من الوالدين وهما يمثلان مصدرا رئيسيا من مصادر الحصول على المعلومات كونهما عايشا حياة المسترشد منذ ولادته وتابعا للعوامل التي أثرت في بناء شخصيته سلبا أو إيجابا

ولا شك بأن الأخوة والأقارب مصادر مفيدة كذلك للحصول على معلومات وفيرة عن المسترشد فهم يعيشون معه ويؤثرون فيه ويعرفون عنه الكثير وربما كانوا سببا في ظهور مشكلاته.

وغالبا ما يكون الافراد علاقات حميمة مع الآخرين بحيث تسمح له الاقضاء عن مشكلاته لتلك الصداقات التي بناء معهم خاصة في مرحلة المراهقة بحيث يكون هؤلاء الاصدقاء مصدرا مهما في الحصول على المعلومات عن المسترشد. الا انه يحب الاخذ بعين الاعتبار عدم اللجوء الى تلك الصداقات الا في الحالات الضرورية بحيث تؤخذ المعلومات في حدود السرية. وتشير عدد من الدراسات في هذا المجال عدم اللجوء الى الاصدقاء في الحصول على المعلومات المطلوبة للعمل الإرشادي لما في ذلك من خطورة على سير العملية الإرشادية برمتها.

والمعلم كذلك يعتبر مصدر معلومات مهم بعد أسرته والديه وربما يفوقهم أهمية خاصة وأن المدرسين يتعايشون مع الطلبة ويعرفون الكثير من سلوكياتهم ونواحي القوة والضعف وتصرفاتهم واتجاهاتهم واهتماماتهم وسلوكهم العام.

ويمكن للمرشد النفسي الحصول على المعلومات المتخصصة من الاختصاصيين الآخرين الذين تعاملوا او يتعاملون مع المسترشد وقدموا له الخدمات النفسية والاجتماعية اللازمة ومن هؤلاء: الاختصاصي الاجتماعي، الاختصاصي النفسي، الطبيب، وغيرهم. و

وأثناء سير العملية الإرشادية من قبل المرشد النفسي، فكريا يحتاج الى مزيد من المعلومات يتوجب عليه الاتصال بمصادر أخرى لها علاقة وثيقة بالحالة. كالتسجيلات الخاصة بالمسترشد ومذكراته الشخصية. وأية وثائق يمكن الاستفادة منها في دراسة الحالة

3: 2 شروط عملية جمع المعلومات:

- على المرشد النفسي الذي يسعى للحصول على اكبر قدر من المعلومات عن الحالة - موضوع دراسته - الالتزام بما يلي:
- **سرية المعلومات:** وهو ما يجب تأكيده للمسترشد ليتمكن المسترشد التحدث بحرية واطمئنان ودون خوف او وجل من المعلومات التي يمكن منحها للمسترشد سوف لن تصل الى طرف آخر.
 - **الدقة والموضوعية:** الدقة والموضوعية هي اساس العمل الارشادي. وعلى المرشد ان يتوخى الدقة والموضوعية وعدم التحيز او المبالغة في المعلومات التي يقوم بجمعها حتى يتمكن من التشخيص الدقيق للحالة موضوع الدراسة وملاحظة مدى التغير الذي طرأ ويطرأ على الحالة موضوع الدراسة.
 - **الصدق والثبات:** وهذا يؤكد بأن المعلومات التي يتم الحصول عليها يجب ان تعبر فعلاً عما تعنيه من دلالة على سلوك الحالة وعدم تغير المعلومات بسرعة بين جلسة وأخرى
 - **التكرار:** ان المعلومات السلوكية الهامة هي التي تتسم بالتكرار اي عدد مرات حدوث السلوك والاستمرار وتعني كم من الوقت مضى على حدوث السلوك آخر مرة. وعلى المرشد النفسي التأكيد من تكرار السلوك واستمراره لدى الحالة حتى يبدأ عمه الارشادي. فالسلوك العارض المؤقت ليست له اهمية بالنسبة لتشخيص الحالة.
 - **التشخيص:** ونعني به تحديد العوامل المسببة والاعراض بدقة في ضوء دليل الفحص ودراسة الحالة.
 - **التراكمية:** وتشير الى الاهتمام بالمعلومات الطولية فحياة المسترشد وحدة متصلة مستمرة. وسلوكه الحاضر له جذوره في الماضي ويؤدي الى سلوكه في المستقبل.
 - **التأكد:** وعلى المرشد النفسي التأكد من تواهر الادلة الكاملة للسلوك المرضي عند المسترشد ومدها. والاهتمام بالمظاهر المرضية الدائمة طويلة المدى التي تؤثر في سلوك المسترشد وعلى حياته.
 - **الاعتدال:** تشير الى عدم التورط في خطأ التعميم السريع او غير المحدود وعدم الافراط كذلك في تطبيق القواعد العامة على حالة المسترشد الخاصة مع مراعاة الفروق الفردية بعين الاعتبار.

- تجنب الرهالة: أي تجنب اثر الفكرة العامة عن المسترشد او الفكرة السابقة عنه او صفة مميزة له عند تشخيص حالته او ارشاده.
- تقييم المعلومات: وعلى المرشد النفسي تقييم المعلومات التي يتم الحصول عليها وتحديد ما اذا كانت تلك المعلومات تمثل حقائق واقعية او انها مجرد احتمالات وان يتوخى الحيطة في سلامة الحكم والتقدير.
- تنظيم المعلومات: بعد ان يتم الحصول على المعلومات الكافية للبدء بالعملية الارشادية من قبل المرشد فان عليه القيام بتنظيم تلك المعلومات وربطها ببعضها ببعض وتفسيرها متوخيا الدقة والموضوعية وان يقوم كذلك بتلخيص المعلومات من اجل ابراز الحالة التي يعاني منها المسترشد
- المعلومات وسيلة وليست غاية: ان المعلومات التي يسعى المرشد النفسي الحصول عليها عن الحالة انما هي وسيلة للقيام بالعمل الارشاد والسعي لحل مشكلات المسترشد وليست غاية في حد ذاتها.

3:3 تنظيم المعلومات وتعليلها في الإرشاد النفسي

لتحقيق إجراءات الدراسة التي يقوم بها المرشدون النفسيون عادة، فإنه يلزم لقيام بجمع بيانات عن الدراسة وتحليلها بشكل دقيق وشامل، ومن الأهمية بمكان أن يعرف المرشد النفسي طريقة معالجة للبيانات التي يتم جمعها بحيث يمكنه، استخلاص مؤشرات نافعة تفيد في تأييد صحة فرضياته أو دحضها. ومن هنا يأتي علم الإحصاء بشقيه الوصفي والتحليلي أو الاستدلالي ليزود المرشد النفسي بأدج الطرق وأدقها في تحليل وتفسير بياناته.

ويؤدي الحاسوب في عصرنا الحاضر خدمات جليلة للأعمال الإحصائية والعمليات المختلفة التي تتفرع عنها. وذلك، لأن طبيعة هذه الأعمال، وهذه العمليات من حيث تكرارها وتتابعها وانتظامها، تجعل من الممكن أن يؤدي استخدام الحاسوب إلى اتجارها وتحقيق الفوائد المرجوة والتي تترتب عليها السرعة والدقة التي يمكن أن تنتج بها المعلومات الإحصائية. ولا بد، مع ذلك من النظر بعين الاعتبار إلى ضرورة معرفة المرشد النفسي بالأساليب الإحصائية وقوانينها المختلفة حتى يتمكن من استخدام ما يناسب دراسته منها وفي هذه الحالة يفضل الرجوع إلى كتب الإحصاء المتخصصة

ليكون على دراية جيدة بهذه الأساليب والقوانين التي تسمح له بالوقوف على إيجابيات استخدام أسلوب معين وسليباته.

4: اساليب القياس في الارشاد النفسي واغراضها:

4: 1 المقدمة:

يدرس المسترشد المضطرب نفسيا عن طريق مقابلات تتم معه، ومع أسرته، ثم بالمحضر النفسي والتقارير العملية والدراسات الاجتماعية التي تجري له. بحيث يسهم كل جانب من هؤلاء في إعطاء صورة واضحة عن خلفية المشكلات التي يعاني منها المسترشد.

ويعد الأخصائي الاجتماعي في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي عن طريق الملاحظة والمقابلات التي يجريها مع العميل وأسرة والزيارات الميدانية وتقاريره التي تشتمل على: تاريخ حياة الشخص والذي يشمل على خطوات نموه وإنجازاته الدراسية وتوافقه الاجتماعية والزواجية وخبرات العمل والحانة الاقتصادية والعوامل الأخرى المتعلقة بالحالة.

ويقوم الطبيب بالفحوص الجسمية والنيورولوجية من أجل تحديد العوامل العضوية التي قد تكون سببا في إحداث حالته المرضية هذه. فيقوم بالدراسة العملية المستفيضة حول الأمراض الحادة والطويلة في طفولته أو إصابات الدماغ أو النخاع الشوكي أو الاضطرابات المعوية المستمرة أو الصداع أو الإبصار المشوش أو الاضطرابات الغدية. إلى غير ذلك من الحالات التي تسبب اضطرابا في شخصيته.

ويجري الأخصائي النفسي المقابلات مع العميل (المسترشد) ويطبق عددا من الاختبارات النفسية والعقلية عليه ويستخلص النتائج التي تساعد فيما بعد على تقييم قدرات العميل وديناميات شخصيته.

ويدرس الطبيب النفسي كذلك حالة الشخص النفسية وعلاقتها بكل النتائج التي توصل إليها القائمون على إجراءات العملية الإرشادية كما تقع عليه مسؤولية تشخيص حالة المسترشد المرضية ومعالجته في ضوء النتائج التي توصل إليها جميع العاملين في عملية الإرشاد والعلاج النفسي.

4:2 اختيار أفراد عينة البحث:

يعتبر اختيار أفراد عينة البحث من الخطوات والمراحل الهامة للبحث، ويقوم الباحث عادة بتحديد جمهور بحثه أو مجتمع بحثه حسب الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة التي يختارها.

ولما كانت المجتمعات الدراسية كبيرة الحجم في الغالب، فإنه لا يمكن للباحث واحد أن يقوم بدراسة الظاهرة أو الحدث في ذلك المجتمع منفرداً، وإنما يلجأ لاختيار عينته الدراسية من ذلك المجتمع بحيث تمثل تمثيلاً صادقاً (Gay, 2003).

وبغض النظر عن الأسلوب المتبع في اختيار عينة البحث، فإن الخطوة الأولى تتمثل في اختيار مجتمع البحث، والذي يشتمل على جميع الأفراد الذين يقوم الباحث بدراسة ظاهرة أو الحدث لديهم. وهنا يقف الباحثون أمام أحد احتمالين:

- أن يكون المجتمع كبير الحجم وقد يغطي مساحة جغرافية واسعة.
- أو أن يكون المجتمع الذي يريد الباحث إجراء الدراسة عليه صغيراً أو حتى نادر الوجود.

وبناء على ذلك، فإن على الباحث الذي يريد أن يعمم نتائج بحثه على مجتمع دراسي ما، أن يختار عينته الدراسية من مجتمع كبير الحجم حتى يتمكن من تعميم نتائج دراسته (Gay, 2003).

4:2:1 مجتمع البحث:

نمعي بمجتمع البحث: جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث. ولكن:

- هل يستطيع الباحث أن يدرس جميع أفراد مجتمع البحث؟
 - وهل يمتلك وقتاً كافياً لدراسة جميع أفراد مجتمع البحث؟
- في واقع الأمر، إن دراسة مجتمع البحث الأصلي كله يتطلب وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً وتكاليف مادية مرتفعة، وبكفي أن يختار الباحث عينة ممثلة لمجتمع البحث بحيث تحقق أهداف البحث وتساعد على إنجاز مهمته

4:2:2 اختيار أفراد عينة البحث:

تمر عملية اختيار البحث بالخطوات الرئيسية التالية (Gay, 2003):

- تحديد المجتمع الأصلي للدراسة: حيث يتم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة تحديدًا واضحًا ودقيقًا.
- تحديد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، وإعداد قائمة بأسماء جميع الأفراد.
- اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث.
- اختيار عدد كاف من الأفراد في العينة: بحيث يتحدد الحجم المناسب للعينة من خلال عدد من العوامل من أهمها:
 - أن المجتمع الأصلي المتجانس يسهل عملية اختيار العينة.
 - أن أسلوب البحث المستخدم يؤثر في اختيار العينة ؛ عليك أن تسأل نفسك عند اختيارك لعينة البحث:
 - هل ستستخدم الأسلوب الوصفي في بحثك؟
 - أم ستستخدم الأسلوب التجريبي ؟
 - وما نوع التصميم التجريبي الذي سوف تستخدمه ؟
 - درجة الدقة المطلوبة: فالباحث الذي يريد الحصول على نتائج دقيقة لابد وأن يعتمد على عينة كبيرة الحجم تعطيه الثقة لتعميم نتائجه على المجتمع الأصلي الكبير.
 - وقبل البدء باختيار عينتك الدراسية لابد أن تعرف:
 - ما هي المعلومات المطلوبة ؟
 - ولماذا تريدها ؟
 - ما أهميتها ؟
 - وكيف ستستخدمها ؟
 - ولماذا تريد استخدام عينة للحصول على البيانات ؟
- إن هذه الأسئلة ضرورية للبدء في عملية اختيار عينة البحث حتى لا تفاجأ فيما بعد أن لبيانات المطلوبة يمكن الحصول عليها من مصادر أخرى غير العينة التي اخترتها. ولهذا، فإن هناك عددا من الخطوات الأساسية التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند إجراء معاينة ما:
 - تعريف الدراسة المطلوبة: ولابد من تعريف الدراسة المطلوبة أو المشكلة أولاً لتعرف ما هو المطلوب، ثم تبحث بعدئذ عن التصميمات المناسبة والأسئلة التي تود الوصول إلى إجابات لها. والمصادر التي ستحصل منها على هذه الإجابات.

- تعريف وتحديد المجتمع الذي تريد معالجته؛ ولا بد كذلك من تعريف المجتمع لدراسي تعريفًا دقيقاً، ومعرفة العناصر الداخلية فيه حتى تستطيع وُنت في الميدان من معرفة ما إذا كانت هناك وحدة مشكوك فيها. وهل تنتمي إلى المجتمع لدراسي أم لا. وعلى سبيل المثال: فإذا كنت تود معالجة سكان منطقة البحث، هل عليك أن تتأكد فيما إذا كان يدخل في التعريف السكان الأصليون أم المهاجرون من مناطق أخرى؟
- لابد من دراسة كل المراجع الممكنة بهدف معرفة البيانات المعلومات المطلوبة والوقوف على ما جمع منها فعلاً في دراسات سابقة.
- تحديد البيانات المراد جمعها: وهذا يتوقف على الغرض من البحث، ولا بد من التحقق من أن كل البيانات التي تجمعها هي بيانات جوهرية وضرورية للبحث.
- الانتهاء إلى رأي في طريقة جمع البيانات وطريقة قياسها وأنسب الأوقات لإجراء المعالجة.
- تكوين إطار Frame يمكن من اختبار العينة، بحيث يشمل هذا الإطار على جميع مفردات المجتمع حتى يكون الاختيار سليماً.
- اختيار وحدة المعالجة ونوع العينة وتحديد حجمها ومعرفة تكاليفها: بمعنى أن يتم اختيار الوحدة التي تعطي درجة الدقة المطلوبة في التقدير بأقل تكاليف ممكنة.

4، 2، 3 أنواع العينات:

وعند اختيارك لعينة البحث، فإنك تقوم باستخدام أحد أسلوبين لاختيار عينة البحث هما:

أولاً: أسلوب العينة العشوائية Random sample:

حيث يتم الاختيار العشوائي وفق شرط محدد لا وفق الصدفة، بحيث يتوفر لدى كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي الفرصة المكافئة لأي فرد آخر في أن يتم اختياره للعينة دون أي تحيز أو تدخل من قبل الباحث. وهناك عدة أشكال للعينة العشوائية (Fraenkle & Wallen, 2006):

- 1- العينة العشوائية البسيطة: بحيث تختار العينة العشوائية البسيطة في حال توفر شرطين أساسيين هما (شكل رقم 5: 1):



شكل رقم (5:1) Trochim

- أن يكون جميع أفراد المجتمع الأصلي معروفين.
 - أن يكون هناك تجانس بين هؤلاء الأفراد.
- وفي مثل هذه الحالة يعتمد الباحث إلى اختيار عينة عشوائية بسيطة وفق واحد أو أكثر من الأساليب التالية (Bordens & Abbott, 2006).
- الفرعة: حيث يتم ترقيم أفراد المجتمع الأصلي ووضع الأرقام في صندوق خاص، ويتم سحب الأرقام حتى تستكمل العدد المناسب للعينة.
 - الأرقام العشوائية: وهي عبارة من جداول يوجد بها أرقام عشوائية كثيرة يختار الباحث منها، سلسلة من الأرقام العمودية أو الأفقية، ثم يختار من المجتمع الأصلي الأفراد الذين لهم نفس الأرقام التي اخترناها من جدول الأرقام العشوائية ويكون هؤلاء الأفراد هم العينة المختارة.
 - ب- العينة الطبقية: وحين يقوم الباحث باختيار عينة ممثلة لطبقة معينة من أفراد مجتمع دراسي مثل:
 - طلاب السنة الأولى وطلاب السنة الثانية في كلية العلوم التربوية.
 - الطلاب الذكور وال طالبات الإناث.
 - الطلاب المتفوقون والطلاب المقصرون.
 - الطلاب من مستويات اجتماعية مختلفة.
- وبذلك، تختار عينتك الطبقية العشوائية كما يلي:
- أن تحدد الفئات المختلفة في المجتمع الأصلي.

- أن تحدد عدد الطلاب في كل فئة.
- أن تختار من كل فئة عينة عشوائية بسيطة تمثلها مراعيًا في ذلك نسبة ثلثه من كل فئة بحيث تمثل كل فئة بعدد من الأفراد يناسب حجم هذه العينة.
- ج- **العينة المنتظمة:** وهي شكل من أشكال العينة العشوائية يتم اختيارها في حالة تجانس المجتمع الأصلي، كمثل اختيار أرقامًا زوجية ضمن قائمة أفراد مجتمع الدراسة، أو أرقامًا فردية، أو على نمط: 6، 16، 26، 36، وهكذا.

ثانياً: أسلوب العينة غير العشوائية:

ويستخدم هذا الأسلوب إذا كان أفراد المجتمع الأصلي معروفين تمامًا. مثال ذلك: طلبة المهن التعليمية، مجتمع المهندسين، أو الأطباء، أو العمال، حيث يعتمد البحث على هذا الأسلوب من أجل اختيار عينته حسب معايير معينة يضعها الباحث لبحثه. ولهذا الأسلوب ثلاثة أشكال من العينات.

أ- **عينة الصدفة Accidental sample:** بحيث يختار الباحث عدداً من الأفراد الذين يقابلهم بالصدفة. ويؤخذ على هذه الطريقة أنها لا يمكن أن تمثل المجتمع الأصلي بدقة؛ فيصعب حينئذ تعميم نتائج البحث الذي يتناولها على المجتمع الأصلي كله.

ب- **العينة الحصصية Quota sample:** وهي عينة سهلة يمكن اختيارها بسرعة وسهولة حيث يقوم الباحث بتقسيم مجتمع الدراسة إلى فئات، ثم يختار عدداً من أفراد كل فئة بحيث يتناسب مع حجم هذه الفئة.

4:2، 4: حجم العينة:

يشير الباحثون والاختصاصيون في مجال البحث على أن حجم عينة البحث يتوقف على:

- الغرض من البحث.
- مدى تباين الظواهر المختلفة في قطاعات مجتمع البحث.
- درجة التكاليف.
- درجة الدقة المطلوبة في البحث.

وبالرغم من هذه الشروط التي وضعها الباحثون والأخصائيون في تحديد حجم العينة، إلا أنهم لم يضعوا حداً معيناً على أساس علمي أو إحصائي يحدد الحجم المناسب لعينة مما هو الحجم المناسب لعينة البحث التي يمكنك المقارنة بها؟ يسترشد عدد من الباحثين بالدراسات السابقة إن وجدت - في تحديد حجم عينة البحث (عوده وملكاوي، 2005) خاصة تلك الدراسات التي تستخدم نفس أسلوب البحوث الذي يريد الباحث استخدامه، ولكن عدداً آخر من الباحثين يتساءل عن كيفية تقدير حجم عينة البحث. يقترح عدد من المتظرين أن يكون عدد أفراد العينة الدراسية كما يوضحه الجدول التالي (جدول رقم: 5.1):

أسلوب البحث	عدد أفراد العينة الدراسية
الدراسات الارتباطية	30 فرداً على الأقل
لدراسات التجريبية	15 فرداً في كل مجموعة من المجموعات التجريبية والضابطة. وكلما زاد عدد أفراد العينة الدراسية كلما كان أكثر صدقاً في نتائج الدراسة.
الدراسات الوصفية	20 % من أفراد مجتمع صغير نسبياً (بضع مئات). 10 % لمجتمع كبير (بضعة آلاف). 5 % لمجتمع كبير جداً (عشرات الآلاف).

جدول رقم: 5.1

إلا أن زيادة حجم العينة عن هذه الحدود يتطلب الأخذ بعين الاعتبار لما يلي (عوده وملكاوي، 2005):

- وجود متغيرات غير مضبوطة بأي من طرق ضبط المتغيرات الدخيلة.
- توقع فروق صغيرة أو معاملات ارتباط صغيرة، لأن كبير حجم العينة يقلل الخطأ المعياري، ويترتب في هذه الحالة على زيادة حجم العينة زيادة في درجات الحرية وبالتالي، انخفاض القيمة الحرجة للإحصائي المستخدم في فحص الفرضيات، مع تثبيت مستوى الدلالة الإحصائية

- توقع إعادة تقسيم المجموعة الكلية إلى مجزعات جزئية حسب عدد المتغيرات المستقلة ومستويات كل من هذه المتغيرات.
- عندما لا يكون المجتمع متجانساً، فلو كان جميع الأفراد متماثلين تماماً لكفى أن يكون في العينة فرد واحد.
- عندما يكون ثبات القياس للمتغير التابع منخفضاً، فهذا يعني وجود أخطاء كبيرة في القياس، مما يقلل من إحساس الأداة بالفروق الصغيرة، وبالتالي يصعب على الباحث أن يكشف عن هذه الفروق في العينات الصغيرة.
- ويشير جيجر (Gay, 2003) إلى أن حجم العينة يعتمد على:
 - مدى تجانس المعطيات (الظواهر)، فكلما كانت المعطيات متجانسة كلما قل حجم العينة، وعلى العكس، كلما اتجهت المعطيات إلى عدم التجانس أصبح من الضروري زيادة حجم العينة. وهذا يتطلب منك "كباحث" تحديد الخطأ المتوقع متوسط هذه المعطيات.
 - كما يعتمد تحديد حجم العينة على الدرجة التي عندها يتجه متوسط (أو معدل) العينة إلى الاختلاف والتباين عن متوسط المعطيات.

4: 3 أسلوب الملاحظة:

تعد الملاحظة الخطوة الأولى في البحث العلمي، وهي من أهم الخطوات في هذا البحث وذلك لأنها توصل الباحث إلى الحقائق. ويمكنه من صياغة فرضياته ونظريته. وعندما يقوم الباحث بجمع بيانات لأغراض بحث علمي ما، فإنه قد يحتاج لمشاهدة لظواهر بنفسه، أو قد يستخدم مشاهدات الآخرين للظاهرة أو الظواهر - موضوع البحث -.

وتعد الملاحظة وسيلة يستخدمها الإنسان العادي في اكتسابه لخبراته ومعلوماته حيث يجمع خبراته من خلال ما نشاهده أو نسمع عنه، وهي من الألفاظ التي يصعب تعريفها بدقة لأن أي تعريف لها يتضمن الكلمة نفسها أو كلمة مرادفة لها، إلا أنه يمكن الإشارة إلى الملاحظة بمعناها العام بالقول بأنها: توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه يمكن تعريف الملاحظة على أنها: الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها.

4: 3: 1 أنواع الملاحظة:

الملاحظة أنواع عديدة:

فمن حيث طبيعة الملاحظة، هناك الملاحظة البسيطة غير المضبوطة **Sample Observation**: التي تتضمن صوراً مسطحة من المشاهدة والاستماع بحيث يقوم الباحث فيها بملاحظة الظواهر والأحداث كما تحدث تلقائياً في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمي. وهذا النوع من الملاحظة مفيد في الدراسات الاستطلاعية التي تهدف إلى جمع البيانات الأولية عن لظواهر والأحداث تمهيداً لدراساتها دراسة متعمقة ومضبوطة في المستقبل. والملاحظة المنظمة **Systematic Observation**: التي تتم في ظروف مخطط لها ومضبوطة ضبطاً علمياً دقيقاً، وتختلف الملاحظة المنظمة عن الملاحظة البسيطة من حيث أنها تتبع مخططاً مسبقاً، ومن حيث كونها تخضع لدرجة عالية من الضبط العلمي بالنسبة للملاحظ ومادة الملاحظة، كما تحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان. ويستعين الملاحظ في الغالب ببعض الوسائل الميكانيكية كالمجلات الصوتية أو كاميرات التصوير السمعية والبصرية وغير ذلك من الأدوات؛ وذلك بهدف جمع بيانات دقيقة عن الظاهرة موضوع البحث.

ومن حيث القائمين على الملاحظة، هناك: الملاحظة الفردية التي يقوم بها شخص واحد و حد. والملاحظة الجماعية التي يقوم بها أكثر من شخص واحد.

ومن حيث ميدان الملاحظة، هناك: الملاحظة في الطبيعة؛ وهي تستعمل في العلوم الطبيعية كما تستعمل في العلوم السلوكية. والملاحظة في المختبر؛ ويقصد بها التجريب من حيث ضبط المتغيرات المحيطة بالمتغير - موضوع البحث - . والملاحظة في العيادة؛ وهي طريقة يلجأ إليها المعالجون النفسيون والمرشدون والمشرفون التربويون بهدف التشخيص والعلاج.

ووفقاً لدور الباحث، هناك ملاحظة غير مشاركة **Non - Participant Observation**؛ حيث يؤدي الباحث فيها دور المتفرج أو المشاهد بالنسبة للظاهرة أو الحدث موضوع البحث، حيث يقوم الباحث بالنظر أو الاستماع إلى موقف اجتماعي معين دون المشاركة انفعالية فيه، وبالتالي فإن الباحث في هذه الحالة يكون بعيداً عن الظاهرة موضوع البحث. والملاحظة بالمشاركة **Participant**

Observation التي يقوم الباحث فيها بدور العضو المشارك في حياة الجماعة موضوع البحث.

4:3:2 الملاحظة العلمية المنظمة:

لما كانت الملاحظة تبدأ عفوية بسيطة، ثم تتقلب إلى إرادية تدفع الملاحظ إلى صياغة فرضية تحكم توجهه نحو الملاحظة العلمية المنظمة، وترتيب الظروف الملائمة لهذه الملاحظة وضبطها، فإن ذلك يتطلب من الملاحظ الأخذ بعين الاعتبار لشروط الملاحظة العلمية التالية:

- الملاحظة العلمية ملاحظة منظمة، مضبوطة، ومنضبطة، فهي ليست عشوائية ولا فوضوية ولا تقوم الا على أساس من سؤال أو مشكلة تشغل بال الملاحظ بحيث توجهه نحو ترتيب خطوات الملاحظة وضبط مجرياتها والإحاطة بنواحيها المختلفة.
- الملاحظة العلمية ملاحظة موضوعية بعيدة عن التحيز.
- الملاحظة العلمية تتطلب ملاحظا مؤهلا للملاحظة مستعدا لها قادرا عليها، سليم الحواس، غير قلق أو متوتر، مرتاح النفس قادرا على الانتباه إلى كل ما يجب عليه أن ينتبه إليه .
- الملاحظة العلمية تتطلب من الملاحظ أن يسجل الظواهر والمشاهد بأسرع ما يمكن في الحال، إن أمكن ذلك.
- الملاحظة العلمية تتطلب أن يكون الملاحظ مهيا للملاحظة مدريا عليها معد لها إعدادا كافيا، ويملك من المعارف ما يمكنه من دقة الملاحظة وضبطها.
- وتتطلب الملاحظة العلمية أن يكون مخططا لها.
- كما تتطلب الملاحظة العلمية ملاحظا يكون في وضع جسمي ونفسي يمكنه من الملاحظة .
- وتتطلب الملاحظة العلمية من الملاحظ الاستعانة بكل وسيلة أو أداء تعينه على دقة الملاحظة، وضبطها سواء كان ذلك باستخدام الاختبارات النفسية أو لتربوية أو آلات التصوير أو المجهز أو غير ذلك.
- وبهذا، فنحن لا غنى لنا عن استخدام الملاحظة العلمية المنظمة لأننا من خلالها:
- ندرس السلوك الذي لا يمكن استحضاره أو إحداثه في المعمل.

- وندرس السلوك التلقائي الذي يمكن أن يصيبه التشويه والتغير إن حاولنا دراسته في المعمل.
- ندرس السلوك الذي تمنعنا الضوابط الخلقية من استحضاره في المعمل.
- والملاحظة العلمية طرق يمكن للباحث استخدامها من أجل إجراء ملاحظته هذه، من أهمها:
 - المشاهدة من مكان الحدث ذاته.
 - المراقبة من مكان مجاور.
 - الملاحظة عن طريق شاشة ذات اتجاه واحد.
 - الملاحظة بالمشاركة.
 - الملاحظة بمساعدة الأجهزة الكهربائية
- ولابد أن نأخذ بعين الاعتبار العوامل التالية من أجل الحصول على بيانات مفيدة عند استخدامك وسيلة الملاحظة في جمع بياناتك. (Rummel & Ballaine , 2003):
- احصل على معلومات مسبقة عن الشيء الذي تود مشاهدته، وعليك كبح حد أن تقرر مسبقاً الجوانب التي عليك ملاحظتها والظواهر التي تستحق التسجيل.
- اختبر الأهداف العامة والمحددة التي تحتاج إلى البحث بحيث تعطي عليك الظواهر التي يجب ملاحظتها، ذلك أن صياغتك للبحث وإدراج العناصر المحددة له تمنى عليك كباحث الجوانب الواجب ملاحظتها، وتفرض عليك أيضاً بعض الضوابط مما يتيح لك مجال الحصول على بيانات أكثر دقة ووضوحاً لأغراض دراستك.
- اعتمد طريقة محددة لتسجيل النتائج: ومن الأهمية بمكان تحديد الوحدات الإحصائية والبيانية التي ستستخدم في تسجيل نتائج المشاهدات. وإن وضع برنامج محدد أو قائمة محددة بالأمور التي يجب ملاحظتها وكيفية إثباته سوف يساعد بالضرورة في الانتهاء من عملية تسجيل البيانات بسرعة وبكفاءة وبأقل كمية من التكلفة.
- استعمل الملاحظة المنظمة بتخصيصك وقتاً معيناً خارج عملك اليومي من أجل ملاحظة نمط سلوكي محدد يقوم به التلاميذ هو موضوع دراستك. أعد ملاحظة لسلوك للتلميذ موضوع دراستك للتأكد من دقة المعلومات التي حصلت عليها في ملاحظتك السابقة.

- نظم مواقف سلوكية اختيارية للتحقق من دقة الحكم على سلوك تلميذ بواسطة الملاحظة الاجتهادية.
- ركز على سلوك محدد في وقت واحد حتى تكون قادرا على إصدار حكم عادل على نوعية سلوك التلميذ بشكل قريب من الواقع.
- كن موضوعيا في ملاحظتك وابتعد عن العواطف الشخصية التي قد تؤثر على نوعية وكيفية حكمك على سلوك التلميذ.
- صنف وحدة المعلومات: ومن الضروري تسجيل البيانات بشكل وصفي ومن ثم تدوين بعض التفسيرات لها في نفس وقت حدوثها. وعلى سبيل المثال فقد يلجأ بعض الباحثين إلى إعداد قائمة (رسم بياني) ذات محورين يسجلون على أحد محوريها نوع السلوك وعلى المحور الآخر ملاحظات وصفية أو تفسيرات لها بحيث يتمكن الباحث من تسجيل بيانات كثيرة قد يصعب جمعها بدونه.
- لاحظ بعناية وبشكل متفحص: وعندما تذهب للقيام بعملية الملاحظة وبعد أن تكون فكرت مليا في جميع جوانب مشكلة البحث، وضعت أسلوبا لتسجيل البيانات الإحصائية، وقمت بالتركيز على الجوانب التي تثير اهتمامك، فإنك بالتأكيد سوف تحصل على معلومات موثوقة ودقيقة بشكل أفضل.
- رتب الظواهر بشكل مستقل، خاصة في الحالات التي تقوم بها بملاحظة أمور وصفية. وعليك أن تميز في تصنيفك كل مجموعة أو صفة عن الأخرى وخاصة عند إعطائك أوزانا متفاوتة لكل واحدة منها. لاحظ أن كثيرا من الباحثين يخطئون بين تقييهم لصفة يشاهدونها بأخرى ولا يقيمون الصفات المختلفة بشكل مستقل.
- استخدام وسائل تقنية خلال ملاحظتك مثل: القوائم، مقاييس التقدير، السجلات النفسية، وجداول المشاركة البيانية.
- تدريب جيدا على الوسائل التقنية التي تنوي استخدامها في ملاحظتك وللملاحظة العلمية إجراءات يجب أخذها بعين الاعتبار عند القيام بإجراء عملية الملاحظة تتمثل في الآتي:
- حدد وقتا مناسبيا للملاحظة.
- عين الهدف من إجراء الملاحظة والشئ الذي تسعى إلى ملاحظته

- أعد الملاحظة من وقت لآخر من أجل التحقق من دقة الملاحظة السابقة والحكم على ثباتها وصحتها.
- لاحظ سلوكا محددا في وقت واحد، وهذا يساعدك على إصدار حكم ملائم على هذا السلوك.
- استخد من الوسائل التكنولوجية في رصد السلوك مثل استخدام آلات التصوير أو التسجيل الصوتي.
- عليك تحري الموضوعية في الملاحظة مبتعداً عن العواطف الشخصية.
- سجل المعلومات في أسرع وقت ممكن، ولا بأس أن يكون تسجيلك بعد الملاحظة مباشرة، ثم تلخيص ما تمت ملاحظته. لاحظ أن بعض الباحثين يقومون بتسجيل ملاحظاتهم أثناء عملية الملاحظة. وهذا عمل غير مرغوب فيه، خاصة إذا كان لشخص الملاحظ يشمر بذلك. تصور أنك تمسك قلما وورقة وتقوم بتسجيل ملاحظتك عن تلميذ داخل عرفة الصف فماذا يحدث للتلميذ الذي يراقبك هو أيضاً إن التلميذ سوف يغير من سلوكياته في الحال. ومع ذلك، إذا تأخرت عن تسجيل السلوك الملاحظ فقد يؤدي إلى نسيانك بعض مظاهر السلوك منه.
- استعن بملاحظين مدربين من أجل المقارنة والدقة في التقدير.

4: 3 تدريب القائمين على الملاحظة العلمية المنظمة:

- إن استخدامك للملاحظة كأداة قياس يتطلب منك أن تتدرب بصورة جيدة على مهارات إجراء الملاحظة بدقة. حيث أشار الباحثون (Gay, 2003) إلى عدد من الخطوات التي يفترض أن يتدرب عليها الشخص الذي يقوم بالملاحظة والتي تتضمن الخطوات الرئيسية التالية:
- ابدأ عملية التدريب بوصف نظرية وأغراض الدراسة. فالنظرية تزود الملاحظين بهدف الدراسة ومن ثم بالدافع إلى إيجاد الملاحظة، كما تشرح السبب الذي من أجله تم إعداد جدول الملاحظة، وتمكن المشرع على الدراسة من التفاهم مع الملاحظين على طبيعة العمليات التي تلاحظ ظروف الملاحظة.
 - من المميد أن تقوم في بداية الأمر بالملاحظة دون استخدام جدول دقيق للملاحظة في موقف يشبه الموقف الفعلي للدراسة ثم تتعرف على أكبر قدر مستطاع من السلوك المهم المطلوب.

- ناقش بعد ذلك جدول الملاحظة بدقة نقطة بعد أخرى.
- حاول تطبيق جدول الملاحظة، ويحسن أن تتم هذه المحاولة مع جماعة بحيث تمثل الأنوار السلوكية التي سوف يتم ملاحظتها فعلاً.
- ناقش نتائج هذه المحاولة التدريبية مع زملائك أو الملاحظين تحت التدريب، وقد تؤدي ملاحظتهم في هذه المرحلة إلى مراجعة وتحسين جدول الملاحظة.
- من المفيد أن تقوم بتجربة على جماعة تشبه الجماعة التي سوف تقوم بملاحظتها فعلاً، فيمكن بذلك توحيد إجراءات التعارف.
- وقد يحدث أن يزيغ الفرد الاستجابات الواردة في التقرير الذاتي الذي يطلب من الفرد أن يلاحظ نفسه ويصدر حكماً لملاحظته هذه، وكذلك قد يزيغ الفرد سلوكه عند وجود ملاحظ مما يوقعه في أخطاء هو في غنى عنها:
- فقد تلاحظ سلوكاً لا علاقة له بالسمة المرغوب في ملاحظتها أو قد تلاحظ سلوكاً هامشياً، عليك أن تقرر - كملاحظ - فيما إذا كان السلوك الملاحظة هامشياً أم أساسياً.
- قد يشعر الفرد أحياناً بأن الملاحظ يتدخل في خصوصياته.
- ملاحظة السلوك لفترة زمنية قصيرة نسبياً في وضع غير طبيعي، وتأثر الملاحظ بالفكرة السابقة عن السلوك الملاحظ أو ما نسميه بأثر الهالة قد يوقع الملاحظ في الخطأ. ولذلك فإنه يمكن للملاحظ اتباع الإرشادات التالية لتقليل من أثر الأخطاء المحتملة:
- تحديد السمات أو الخصائص التي يتطلبها البحث.
- ملاحظة السلوكيات ذات العلاقة بالسمة التي يهدفها الباحث.
- تركيز على ملاحظة عدد محدود من أنماط السلوك في وحدة الزمن التي يصطلح عليها الباحث أو تفرضها ظروف البحث وخصائص العينة.
- محاولة القيام بالملاحظة دون معرفة الفرد بأنه ملاحظ من قبل الباحث
- ملاحظة أكبر قدر ممكن من السلوكيات المرتبطة بالسمة الملاحظة وذلك بالقيام بالملاحظة على فترات لمدة طويلة نسبياً.
- التسجيل الفوري للملاحظات حتى لا تتعرض للسياق وبالتالي حدوث التروير والتلفيق.

- محاولة اشتراك عدة ملاحظين، لأنه يوفر تكاملاً في الملاحظة ويحد من تحيز الملاحظ.

- عدم ملاحظة تفسير الملاحظ للسلوك مباشرة بل عليه أن يسجل الملاحظات كما هي وليس ما تعنيه بالنسبة للباحث.

وإذا استخدمت طريقة الملاحظة بشكل علمي وموضوعي وكنت قادراً على التمييز بين الأحداث وارتبط بينها ودقتك في تدوين ملاحظتك، فإنك سوف تكتشف مزايا عديدة لهذه الوسيلة من أدوات القياس تتمثل في الآتي (Travers, 1998):

- أنها أفضل طريقة مباشرة لدراسة عدة أنواع من الظواهر، فهناك العديد من جوانب السلوك الإنساني لا يمكنك دراستها إلا عن طريق الملاحظة العلمية المنظمة.
- أنها لا تتطلب جهوداً كبيرة تبذل من قبل المجموعة التي يجري ملاحظتها بالمقارنة مع طرق أخرى بديلة.
- يمكنك كباحث من جمع بيانات تحت ظروف سلوكية مألوفة.
- يمكنك كباحث من جمع حقائق عن السلوك في نفس وقت حدوثها.
- لا تعتمد كثيراً على الاستنتاجات.
- تسمح بالحصول على بيانات ومعلومات من الجائز أن لا تكون قد فكرت بها من قبل حين إجراء مقابلات شخصية مع مجموعة الأفراد الذين تقوم بملاحظتهم.
- ومع كل المزايا التي يمكنك كباحث أن تحصل عليها، فإن للملاحظة بعض العيوب من أهمها:

- قد يعتمد الأفراد موضوع البحث إعطاء الباحث انطباعاً جيداً أو غير جيد، وذلك عندما يدرك هؤلاء الأفراد أنه يقوم بمراقبة سلوكهم.
- من الصعب توقع حادثة عفوية بشكل مسبق لكي يكون الباحث جاهزاً في ذلك الوقت. وعليه، فقد ينتظر الباحث كثيراً للحصول على نمط السلوك الذي يلاحظه مما يسبب له الإرهاق والتعب.
- قد تعيق في بعض الحالات - عوامل غير منظورة عملية القيام بالملاحظة كتهللات الضمض مثلاً، أو وقوع أحداث أخرى بديلة.

- أن هذه الطريقة محكمة بعوامل محددة زمانياً ومكانياً. فقد نستغرق الأحد ث عدة سنوات، أو قد تقع في عدة أماكن؛ مما يجعل مهمة الباحث صعبة.
- من المعروف أن هناك بعض الأحداث لا يمكن ملاحظتها مباشرة، ويمكن الحصول على معلومات بشأنها بواسطة المراسلة أو المقابلة الشخصية، مثال ذلك، الحياة الخاصة للأفراد.

4: 3، 4 الملاحظة بالمشاركة:

تعي الملاحظة بالمشاركة أن يقوم الباحث بدور العضو المشارك في حياة الجماعة - موضوع البحث - . وغالباً ما يعيش الباحث مع أفراد الجماعة ويشاركهم في كافة نشاطاتهم ومشاعرهم. وهنا فإن الباحث يقوم بدورين هامين هما: العضو المشارك في حياة الجماعة، ودور الباحث كجامع للبيانات عن سلوك الجماعة وتصرفات أفرادها. مثال ذلك: قيام باحثي علم الاجتماع بالالتحاق بالقبائل البدائية أو عصابات الإجرام أو الأحزاب السياسية أو السجن والتعايش معها فترة من الوقت بحيث ينتمي لهذه الجماعات كعضو فاعل دون أن تعلم الجماعة حقيقة هويته. ويتميز هذا النوع من الملاحظة بصدق البيانات وغزارتها لأنها تكون قد جمعت في بيئتها الطبيعية، كما أنها تفسح المجال أمام لباحث بصفته عضواً في الجماعة أن يلاحظ جوانب السلوك الخفية، وأن يتفهم سلوك أفرادها بشكل أدق، وأن يقرأ المعاني التي ترتسم على وجوه أفرادها، وأن يناقش موضوعات حساسة لا يجروها الباحث الفريش عن الجماعة في طرحها للنقاش...إلا أن هذا النوع من الملاحظة قد وجهت له بعض الانتقادات ومنها: احتمال التحيز في البيانات التي تم جمعها من قبل الباحث، وإثارة مشكلات خلقية، كأن يتهم الباحث بأنه جاسوس على جماعة لا تعرف هويته الحقيقية، وصعوبة تطبيق هذا النوع من الملاحظة على أرض الواقع، ذلك أن كثيراً من المهارات التي تتطلبها الملاحظة بالمشاركة مثل القدرة على الدخول في الجماعة دون إثارة الشكوك حولها قد لا يتقنها الباحث، وهو بالتالي يحتاج إلى تدريب متعمق كي يتفادى الأخطار التي قد تؤدي إلى مصرعه فيما لو اكتشفت الجماعة هويته الحقيقية. (خرايبة وآخرون، 1977).

ولا بد أن يأخذ الباحث بعين الاعتبار عدداً من القواعد التي يجب اتباعها عند استخدامه لمثل هذا النوع من الملاحظة والتي تتلخص في النقاط التالية (عبد المعطي، 1982).

- حدد مهمة الملاحظ، بالمشاركة: مما يتطلب من الملاحظ فهم الإطار المرجعي للجماعة التي يقوم بدراستها، وهذا يجعله يقوم بالانضمام إلى أعضاء الجماعة والقيم بأسسهم المختلفة كما تحدث بالفعل، أو عن طريق الحصول على مذكرات أولئك الذين عاصروا الجماعة أو الظاهرة موضوع البحث لفترة رسمية طويلة، أو عن طريق أولئك الذين كانوا عن قرب من هذه الظواهر أو هذه الجماعات والذين لديهم القدرة على تمثيل الملاحظ المشارك خير تمثيل.
- حدد المتطلبات المنهجية للملاحظة بالمشاركة: بحيث تتطلب عملية الملاحظة بالمشاركة أن يمكث الباحث في الجماعة أو المجتمع موضوع البحث فترة زمنية طويلة من أجل تحقيق هدفه الأساسي الخاص بالتوصل إلى وصف للثقافة لصلية للجماعة أو المجتمع وطريقتها في الحياة وأسلوبها في التفكير. (حلبي وآخرون، 1983)
- ادرس الخصائص الاجتماعية العامة لمجتمع البحث من واقع البيانات المنشورة المتاحة سواء كانت تاريخية أو إحصائية أو ما إلى ذلك
- اعتمد على شخصية رئيسية في مجتمع البحث بجانب التعرف على القادة الرسميين أو الطبيعيين
- تعامل مع أحد القادة كإخباري مجهول غير معروف أنه أخباري لبقية أعضاء المجتمع.
- إذا أردت أن تجعل مشاركتك مريحة فعليك أن تستعين بالقادة أو الإخباريين كي يقدموه للمجتمع.
- اشرح ما سوف يقوم به الباحث للإخباريين كي يقوموا بتوصيل ذلك لمجتمع البحث، ويتم هذا في حالة ما إذا كانت المشاركة معلنة.
- درب الإخباريين على القيام ببعض الملاحظات.
- عند مناقشتك للناس كباحث أن تتجنب إبداء آراء ذات تأثير في الموضوعات الحساسة.
- عليك أن تدرك متى تسال الناس ومتى لا تسألهم، وما هي الأسئلة التي عليك أن توجهها إليهم.

- (في بعض الأحيان المتروكة لتقدير الباحث) يفضل تجنب توجيه الأسئلة ، وهذا يقتضي تعلم الحصول على إجابات دون توجيه أسئلة.
- لا تتعجل الحصول على إجابات من المبحوثين.
- لا توجه أسئلة حساسة إلى الناس إلا بعد توطيد العلاقة الشخصية بينك وبين الجماعة
- حدد ما إذا كانت المشاركة صريحة أو مستترة وما مبررات ذلك.
- حدد درجة المشاركة. ويميل البعض إلى أن لا تكون المشاركة كاملة ، لا إذ اقتضت ظروف الباحث وخبرته بالمجتمع غير ذلك.
- تعلم لغة المجتمع الذي تسعى لجمع المعلومات عنه ، ولا بد أن يكون هنالك حدٌ دنى من تعلم اللغة يكون ضروريا لفهم بعض أنماط السلوك.
- استخدم الملاحظة بالمشاركة في الجماعات الأولية: لما لهذه الجماعات من دور رئيسي في حياة أفرادها وتشبثهم وامتثالهم لأنماط المعيارية للجماعة.
- هذا ، وقد صاغ الباحثون إجراءات عملية محددة للقيام ببحوث الملاحظة بمشاركة تشتمل على النقاط الرئيسية التالية:

أولاً: قبل الذهاب إلى الميدان:

- يجب أن يحدد الباحث الجانب الخاص الذي يريد دراسته في الجماعة وعلى الباحث هنا أن يحدد أنواع التفاعل اندي يرغب في معرفته! فقد يهتم لباحث بدراسة أنماط الاتصال في الجماعة ، وقد يكون من المفيد أن يقوم الباحث بفحص أنماط القيادة ، وقد يعطي الباحث اهتماماً بمشاكل الجماعة وكيفية التغلب عليها ، وقد يقوم باكتشاف وسائل التعاون وعمليات التبادل ومن يقوم بها. ولا بد للباحث من التعرف على قواعد الجزاءات أو أنماط العقاب التي تفرضها الجماعة على الأعضاء الذين يعتدون على معايير الجماعة أو يحاولون تغيير توقعات سلوكهم.
- أن يحدد الباحث أنواع الظواهر التي سوف يستخدمها على أنها أمثلة حية لمشكلات التي يدرسها.
- لا بد أن يعطي الباحث وقتاً كافياً لدراسة هاتين الملاحظتين السابقتين قبل الذهاب إلى الميدان.

ثانياً: في الميدان:

وبالنظر لكون الباحث عضواً في الجماعة الأولية التي يقوم بدراستها، فإنه من المستحيل أن يسجل ملاحظاته في الوقت نفسه الذي يقوم فيه بدوره كعضو مشارك، ولهذا فإنه من الضروري أن يتعد كلما أمكن ذلك بعد كل ملاحظة تبدو في وصفه لها، كما أن عليه الاحتفاظ بيوميات الحوادث ويفصل بين ملاحظاته وتفسيراته.

ثالثاً: عرض النتائج:

يجب أن يحتوي تقرير الباحث الذي أجراه عن مشكلة بحثه والذي استخدم فيه الملاحظة بالمشاركة كأداة لجمع البيانات على البنود التالية:

- عبارة إجمالية عن المشكلة السوسولوجية التي يبحثها.
- وصف لتتبع الجماعة الأولية التي يقوم بدراستها والوضع أو الأوضاع التي اتخذها الباحث لملاحظاته المشاركة.
- إعطاء تفاصيل تتعلق بالرأي في عدد المرات التي كان فيها الباحث مع الجماعة، والوقت الذي قضاه مع الجماعة في كل مرة.
- أدلة لكل نتيجة مثل وصف موضوعي مختصر عن التفاعلات أو المبادآت التي لاحظها أو سمعها.
- تفسير الباحث النتائج مستخدماً المفاهيم السوسولوجية، وما هي الملاحظات الأخرى التي يريد الباحث القيام بها فيما بعد.
- المشاكل التي واجهت الباحث في قيامه بالملاحظة بالمشاركة، وماذا فعل للتغلب عليها.
- يجب أن يحتوي التقرير على كل الملاحظات الميدانية التي تبين مهارة الباحث في الملاحظة بالمشاركة في أنماط التفاعل الاجتماعي.
- أن استخدامك للملاحظة بالمشاركة يثر عدداً من (الشيباني، 1975):
- كيف تقدم نفسك للجماعة التي تقوم بملاحظتها ؟
- وما هو نوع العلاقة التي يجب أن تقوم بينكما ؟
- وكيف تستطيع أن تكسب قبول الجماعة لك وتكسب ثقتهم وتعاونهم وموضوعيتهم واستجابتهم ؟
- وما الذي ستلاحظه في الموقف ؟
- ومتى تسجل ملاحظاتك وكيف تسجلها ؟

4: 3: 5 تسجيل الملاحظة:

نظرا لأهمية الملاحظة في حياتنا اليومية ولحسرة الاعتماد عليها في إصدار الأحكام وتقييم السلوك، وبالنظر لتوخي الموضوعية كشرط أساسي في نجاح الملاحظة كأداة من أدوات البحث، فقد طور العلماء وسائل مقننة لتسهيل عملية الملاحظة وإجرائها بشكل مناسب حيث يمكن للباحث استخدام أداة أو أكثر من أدوات القياس الخاصة بجمع البيانات والمعلومات بالملاحظة. ومن أهم هذه الأدوات ما يلي:

أولاً: قوائم الشطب (الرصد):

وهذه القائمة عبارة عن قائمة مكونة من فقرات ذات صلة بالسمة أو الخاصية المقاسة، وكل فقرة تتضمن سلوكا بسيطا يخضع لتقدير ثنائي مثل (نعم، لا) أو (وافق، لاوافق)، (أعارض، لا أعارض)، (صح، خطأ) الخ.

مثال (1): لاحظ المثال التالي في ملاحظة قائمة على عملية الشطب:

مقطع من قائمة شطب توضح سلوك الفرد والوقاية في المختبر لطالب مرحلة ثانوية

مسلسل	الفقرة	مرض	غير مرض
1	أدخل إلى المختبر بهدوء		
2	أبادر فوراً إلى تجهيز نفسي للدخول إلى المختبر		
3	ألتزم بالتعليمات التي تثبت على لوحات معلقة على جدار المختبر		
5	أحضر كل ما يلزم من أدوات التجربة		

ثانياً: سلاسل التقدير:

تختلف قوائم الشطب عن سلاسل التقدير في أن الأخيرة تحتاج إلى حكم أدق لأن كل فقرة تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات يمثل أحد طرفيه انعدام وجود الصفة التي نقيدها أو وجود مقدار ضئيل منها، كما يمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها. وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها كلما اتجهنا من الطرف الصمري إلى طرف الإتمام والكمال. وهنا يتبع المقيسون طرقاً مختلفة تؤدي إلى استخدام عدة أنواع من سلاسل التقدير من أهمها:

- **سلم التقدير العددي Numerical Rating Scale:** يستعمل لتقدير مدى وجود صفة ما لدى جماعة من الأشخاص في الوقت نفسه، والسلم هنا عبارة عن قائمة تحمل أسماء الطلاب مرتبة ترتيباً عمودياً في الهامش. وفي أعلى سطر في الصفحة يوجد مستويات مختلفة من الصفة مدرجة من 1 - 5 أو حتى عشرة. وعند الاستعمال يبين المقدر تقديره لمدى وجود الصفة عند الشخص بوضع دائرة أو مربع حول رقم من سلسلة الأرقام الموجودة أمام اسمه. وإليك سلم تقدير لسلوك تلاميذ الصف الرابع الابتدائي:
- مثال (2): ضع مربعاً حول الرقم الذي تعتقد أنه يمثل سلوك التلاميذ علماً بأن مدى جودة السلوك تزداد بازدياد الرقم بحيث يمثل الرقم (1) السلوك في أدنى درجاته، و لرقم (10) أعلى درجاته، بينما يمثل رقم (5) سلوكاً متوسطاً.

اسم التلميذ	مقياس التقدير									
أحمد	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
باسم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
جميل	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
دينا	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
حصة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
طرفة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
جوهره	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
لولؤه	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
زين	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ليالي	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- **سلم التقدير العددي الوصفي:** وفي هذا النوع يوجد أعداد تمثل درجات متفاوتة من الخاصية المقدره كما يوجد وصف يوجه المقدر. وإليك مثال على ذلك (أبو لبدة، 1987).

مثال (3): سلم لتقدير دق المسامير من قبل طلبة التربية المهنية

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
الاستقامة										• هل دق المسامير مستقيماً ؟
										• هل رأس المسامير على مستوى الخشب ؟
										• لا دليل على انحناء المسامير ؟
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	آثار المطرقة
هل الخشب حال من آثار الدق حول المسامير ؟										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	الشقوق
هل الخشب خال من الشقوق الناجمة عن دق المسامير ؟										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	العمق
هل عمق المسامير واحد وذو مظهر مقبول ؟										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	المسافة بينها
هل المسامير متقاربة أو متباعدة أكثر من اللازم ؟										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	التثبيت أو التماسك
هل تؤدي المسامير وظيفتها ؟										

- **السلم البياني اللفظي Graphic Rating:** وفي هذا النوع من سلالم التقدير يذكر الأداء أو الصفات في عمود هامش الصفحة، ثم يوضع أمامها أعمدة تمثل درجات متفاوتة من الأداء أو الصفة. ويقوم المقيس بملاحظة سلوك التلميذ أثناء النشاط ووضع إشارات في الأعمدة مبينة درجة انطباق الصفة على الشخص. واليك مثالاً على ذلك:

مثال (4):

رقم الفقرة	الفقرة	مقياس التقدير			
		موافق بشدة	موافق	متروك	معارض بشدة
1	مضار الامتحانات أكثر من فوائدها				
2	لا يوجد أي بديل للإمتحانات				
3	الإمتحان يوفر دقة عالية في تقدير تحصيل الطالب				
4	لا أرتاح لسماع كلمة إمتحان				
5	الإمتحانات سبب في كراهية مهنة التدريس				

هذا ، ويمكن وضع بنود هذا السلم في صور أخرى عديدة كالصور التالية على
سبيل المثال لا الحصر:

مثال (5): هل يطلب الاشتراك في المناقشة برقم يده ؟

أبدا	نادرا	أحيانا	غالباً	دائماً
------	-------	--------	--------	--------

مثال (6): هل يحترم حق الآخرين في الكلام ؟

--	--	--	--	--

شكل مطلق بصورة محددة ليس دائماً وفق المتكلم لا أقبل مطلقاً

- السلم البياني الوصفي **Descriptive Graphic Rating Scale** في هذا السلم نستعمل أوصافاً محددة تبين وجود مقادير مختلفة من الصفة أو الأداء. وإليك مثالا على ذلك:

مثال (7): ما مدى مساهمة التلميذ في المناقشة ؟

لا يساهم أبدا	يساهم أقل	يساهم	يساهم أكثر	يستأثر بوقت	
من غيره	كثيره	من أي عضو	الجلسة		
		أعضاء اللجنة	آخر		

مثال (8): ما مدى مواظبته ؟

كثير الغياب	غياب مساو	غياب يتأخر	لا يغيب	لا يعيب ولا	
الغياب	فوق المتوسط	نادر فقط	ولا يتأخر	يتأخر أبدا	
	المتوسط	الصف			

مثال (9): هل لديه لوازم مدرسية ؟

لديه دائما أدوات	ينقصه	لديه أدوات	لا أدوات لديه مطلقا ولا	
وقرطاسية	بعض الأدوات	وقرطاسية من نوع رديء	دفاتر	
كافية				

مثال (10): ما وضعية كتاب القراءة ؟

مفقود	تالف	ممزق	غير معننى به	نظيف

- السلم التبادلي الوصفي العددي: وهذا النوع من السلالم تختلف بنوده عن بنود السلم السابق في أنه توجد أعداد فوق درجات السلم الفرعي أو البند كما في المثال التالي:

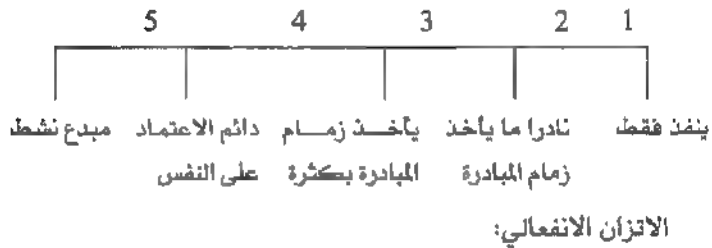
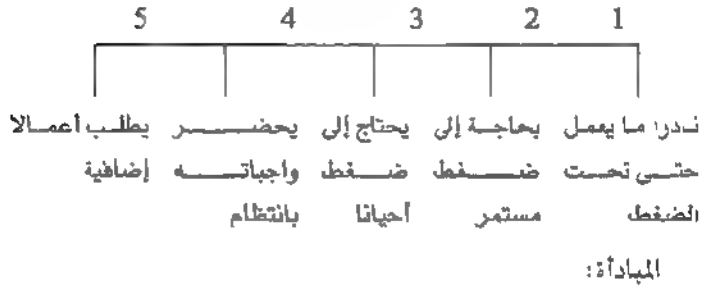
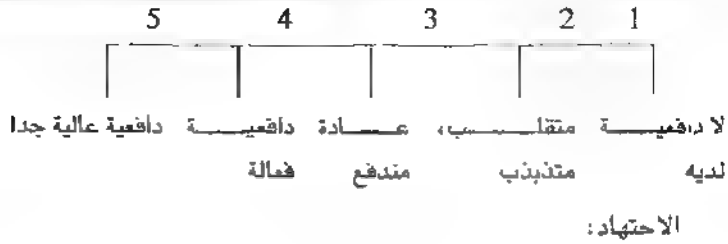
مثال (11): سلم لتقدير شخصية الطالب في المرحلة الأساسية

الاسم:	الصف:	المدرسة:
--------	-------	----------

تعليمات:

ضع إشارة صح فوق ما ينطبق على التلميذ:

لداقية:



ثالثاً: السجلات واليوميات Records and Diaries:

تمثل السجلات واليوميات في كثير من الحالات مصادر جاهرة للمعلومات مثل الإحصائيات المتوافرة عن الأفراد في ملفات المؤسسة التي ينتسبون إليها. ودور الباحث هنا لا يعدو نقل المعلومات الجاهزة وإعادة تبويبها بالشكل الذي يحدده ويخدم أغراض بحثه.

رابعاً: مقاييس العلاقات الاجتماعية السوسيومترية Sociometer:

تستخدم هذه المقاييس في تقييم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد حيث يطلب من كل فرد في مجموعة معينة أن يختار عدداً من الرفاق من تلك المجموعة، أو ملاحظة الأفراد الذين يتكرر التعامل أو الاشتراك معهم في نشاطات معينة، وفي ضوء تكرار اختيار كل فرد من قبل الآخرين والتعرف على خصائصه يمكن رسم الحطط للبرامج المتعلقة بتلك المجموعة.

خامساً: جداول الملاحظة:

وتستخدم هذه الجداول لرصد أنماط السلوك التي يحدثها الأفراد وتكون مجالا للملاحظة من قبل الباحث أو من ينوب عنه في إجراءات الملاحظة. وتشيع هذه الطريقة كثير في حالات ملاحظة السلوك الصفّي، واستخدام برامج تعديل أنماط السلوك المنحرف لدى الأطفال (Gay, 2003). وعلى سبيل المثال، فلو كنتم ترغب في قياس سلوك محدد لدى أحد أطفال صف درامي ما، فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار لما يلي:

- حدد السلوكيات التي سوف يتم قياسها.
 - حدد موعد ومكان قياس السلوك المستهدف.
 - حدد مدة الملاحظة للسلوك المستهدف.
 - حدد الشخص الذي سوف يقوم بملاحظة السلوك المستهدف.
- لاحظ سلوكيات طفلك خلال يومه الدراسي بواقع ساعة واحدة يومياً (على سبيل المثال) وعلى مدى ثلاثة أسابيع متواصلة، ثم سجل السلوك الملاحظ لديك على جدول ملاحظة السلوك (شكل رقم: 5.1).

إن على مصمم جداول ملاحظة السلوك أن يضمّنوا جدول ملاحظة السلوك المعلومات التالية:

- اسم الطفل سجل اسم الطفل الذي تريد ملاحظة سلوكه ؟
- الصف: اكتب في أي صف هو.
- المدرسة: سجل اسم المدرسة التي ينتمي إليها الطفل.
- اسم ملاحظ السلوك: إذا كنت موكلاً بملاحظة سلوك الطفل قبل أو خلال أو بعد عملية تعديل السلوك فسجل اسمك.
- تاريخ تعبئة جدول ملاحظة السلوك: سجل تاريخ ملاحظتك لسلوك الطفل.

- زمن ملاحظة السلوك: سجل في أي حصة قمت بملاحظة سلوك الطفل، الحصة الأولى، الحصة الثانية، وهل قمت بملاحظة السلوك أثناء استراحة الطفل؟ أم وهو عائد إلى منزله، أم وهو قادم في الصباح إلى مدرسته؟.
- الموضوع: إذا كنت تقوم بملاحظة سلوك الطفل خلال فترة العلاج فسجل اسم الموضوع الذي يقدم للطفل خلال جلسات العلاج.
- زمن بدء الحصة الدراسية: وإذا كنت تلاحظ سلوك الطفل خلال يومه الدراسي فسجل الوقت الذي بدأت فيه الحصة الدراسية التي قمت فيها بملاحظة السلوك.
- نوع السلوك الملاحظ: سجل نوع السلوك الذي يتميز به الطفل والذي تقوم أنت بمعالجته. هل هو سلوك العدوان، الانطواء، الخجل... الخ
- زمن بدء الظاهرة السلوكية: سجل زمن بدء الظاهرة السلوكية التي تقوم بملاحظتها عند الطفل.
- الزمن المستغرق لاستمرار الظاهرة السلوكية: سجل الوقت الذي استغرقه الطفل في إحداثه للسلوك المشكل بالدقيقة والثانية.
- درجة الظاهرة السلوكية وشدتها: سجل شدة حدوث الظاهرة السلوكية ودرجة قوتها.
- هل الظاهرة السلوكية التي قام بها الطفل قوية؟
- هل الظاهرة السلوكية التي قام بها الطفل متوسطة؟
- هل الظاهرة السلوكية التي قام بها الطفل ضعيفة؟

شكل رقم (5 - 1)

جدول ملاحظة السلوك المستهدف

اسم الطفل		الصف		المدرسة				
الموضوع		الحصة:		اسم ملاحظ السلوك				
السلوك المستهدف				التاريخ:				
الرقم	تكرار السلوك المستهدف	زمن بدء ظاهرة السلوك		الزمن المستغرق لاستمرار ظاهرة السلوك		درجة ظاهرة السلوك وشدتها		وصف الظاهرة السلوكية
		ثانية	دقيقة	ثانية	دقيقة	قوية	متوسطة	
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
معدل								

- تكرار السلوك المستهدف: ضع إشارة (x) في كل مرة يكرر فيها الطفل سطر السلوك المستهدف.
- وصف الظاهرة السلوكية: صف الظاهرة السلوكية التي قام بها الطفل بما لا يزيد عن سطر واحد، ومن خلال اطلاعك على قائمة السلوك المعدة لهذا الغرض

4:4 المقابلة

المقابلة أداة هامة للحصول على المعلومات من خلال مصادرها البشرية، وهي تتكون في أبسط صورها من مجموعة من الأسئلة أو البنود التي يقوم الباحث بعدادها وطرحها على الشخص موضوع البحث ثم يقوم الباحث بعد ذلك بتسجيل البيانات. تعرف **المقابلة** على أنها علاقة دينامية، وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر. لقد أصبحت المقابلة في عصرنا الحاضر أداة بارزة من أدوات البحث العلمي، وظهرت كأسلوب هام في ميادين عديدة مثل ميدان الطب والصحافة والمحاماة وإدارة الأعمال والأنثروبولوجي والاجتماع والخدمة الاجتماعية، وبرزت كأداة بحث رئيسة في مجال التشخيص والعلاج النفسي. وقد تأثرت المقابلة بعاملين هامين هما:

- المقابلة الإكلينيكية.
- القياس السيكولوجي.

وقد حدد الأخصائيون النفسيون شرطين رئيسين للمقابلة هما الأمانة والموضوعية ويؤكدون بأن المقابلة يجب أن تركز على عطاء فني وثقة متبادلة بين الاختصاصي والعميل (المستجيب) ويسودها روح الصدق والأمانة والمودة. وعلى الاختصاصي إبراز مشعره في المقابلة، لا سيما في الحالات التي تستدعي تعاطفا مع العميل تاركاً له حرية التعبير. وبهذا فإن أهمية المقابلة تكمن في جمع البيانات والفهم المتكامل لشخصية المستجيب (العميل) أيضاً كان هدف المقابلة تشخيصياً كان أم (إرشادياً، علاجياً) كان أم استطلاعياً، مما جعل علماء النفس يهتمون بشكل أكبر بمدى ثبات المقابلة خاصة التشخيصية منها في تقييم المرضى النفسيين (Sakaran, 1992). حيث أثبتت دراسات شميدت (Schmidt, 1986) في هذا الصدد أن هناك قدرالاً بأس به من ثبات المقابلة حيث بلغت نسب ثبات المقابلات الإكلينيكية التي يجريها الأخصائيون النفسيون والمعالجون النفسيون عادة للمرضى النفسيين أكثر من 80 /.

وتبرز أهمية المقابلة في اعتبارها عملية تتيح الفرصة للمستجيب للتعبير الحر عن الآراء والأفكار والمعلومات. وتحولها من أداة اتصال ووسيلة التقاء إلى تجربة عملية، خاصة م يتعلق منها بميدان الإرشاد بين الأخصائيين النفسيين والآباء بحيث تتيح للأباء أن يتعلموا شيئاً عن أنفسهم وعن اتجاهاتهم وعن العالم الذي يعيشون فيه وبالتالي تتكون لديهم أساليب جديدة في التفكير والعادات السلوكية المرغوبة وبذلك تكون

المقابلة ميدانا ومجالا للتعبير عن المشاعر والاتصالات والاتجاهات. كما تعتبر مصدرا كبيرا للبيانات والمعلومات فضلا عن كونها أداة للتصوير والتوعية والتدخل الديناميكي

تختلف أهداف المقابلة باختلاف الغاية التي تستهدف المقابلة إلى تحقيقها في نهاية المطاف، ويتضح ذلك من الأنواع المختلفة للمقابلة؛ فلكل نوع هدفه وغرضه المحدد وغايات يحاول المقابلون الوصول إليه.

4: 1 أنواع المقابلة:

والمقابلة، أنواع عديدة يتخذ كل نوع منها صفة معينة تمثل موضوع المقابلة وهدفها وقد أشار الباحثون إلى تقسيمات متباينة لأنواع المقابلة (شفيق، 1985) (همم، 1984):

فمن حيث عدد العملاء أو المقابليين (المستجيبين) هناك المقابلة الفردية: التي تتم بين الباحث والمفحوص (المستجيب) وتعتبر أكثر الأنواع شيوعا في مجال البحث لأنها تتم بين المقابل (بكمسر الباء) والمستجيب (العميل). والمقابلة الجماعية التي تتم بين الباحث وعدد من الأفراد في مكان واحد ووقت واحد، من أجل الحصول على معلومات أوفر في أقصر وقت وبأقل جهد. وغالبا ما يستخدم هذا النوع من المقابلات لإعطاء المعلومات أكثر مما يستخدم لجمعها.

وفقا لنوع الأسئلة التي تطرح فيها ودرجة الحرية التي تعطى للمستجيب في إجاباته. هناك المقابلة المقفلة (المنطقية) **Structured** التي تطرح فيها أسئلة تتطلب إجابات دقيقة ومحددة، ولا تفسح مجالا للشرح المطول وإنما يطرح السؤال وتسجل الإجابة التي يقررها المستجيب. والمقابلة المفتوحة **Unstructured** التي يقوم فيها الباحث بطرح أسئلة غير محددة الإجابة، وفيها يعطى المستجيب الحرية في أن يتكلم دون محددات للزمن أو للأسلوب وهذه عرضة للتحيز وتسدعي كلاما ليس ذا صلة بالموضوع والمقابلة المقفلة - المفتوحة التي تكون الأسئلة فيها مزججا من النوعين السابقين (مقفلة ومفتوحة). وفيها تعطى الحرية للمقابل بطرح السؤال بصيغة أخرى والطلب من المستجيب لمزيد من التوضيح.

ومن حيث غرض المقابلة في الميدان الأكاديمي هناك مقابلة الالتحاق بالملاج أو المؤسسة **Admission or Intake Interview** التي تهدف إلى تحديد حالة المريض

بصفة مبدئية وإمكانية قبله بعد دراسة استمارة يقوم بإملائها أو تحويله لجهة أخرى. ومقابلة الفرز والتشخيص المبدئي **Screening and Diagnostic Interview**: بحيث تهدف إلى تصنيف الأفراد حسب درجات مرضهم النفسي وحالاتهم. ومقابلة البحث الاجتماعي والشخصي للحالة **Social and Personal History Interview**. التي تهتم بجمع بيانات تفصيلية عن الحالة منذ مولدها وتطورها وأسرتها والعلاقات بين الحالة والديها وغيرهما من الأشخاص الهامين بالنسبة لها. ومقابلة ما قبل وما بعد الاختبارات النفسية **Pre and Post Testing Interview**: التي تؤدي دورا فاعلا في تهيئة العميل (المريض النفسي) عقليا ونفسيا لأداء الاختبار والتخفيف من مخاوفه تجاه عمليات العلاج النفسي. والمقابلة الممهدة للعلاج النفسي **Introduction to Therapy Interview**: التي تهدف إلى تعريف المريض بطريقة العلاج النفسي وضرورة تعاونه مع الطبيب النفسي وغرس الثقة عنده. والمقابلة مع أقرباء المريض وأصدقائه **Interviewing Friends and Relative of the Patient** بحيث يؤدي أهل المريض وأقرباؤه وأصدقاؤه دورا بارزا في جمع البيانات وتقييم الحالة وتشخيصها.

و من حيث الغرض من المقابلة في ميدان التفاعلات الاجتماعية السوية يمكن تقسيم المقابلة إلى مقابلة استطلاعية (مسحية) التي تستعمل للحصول على معلومات من أشخاص يعتبرون حجة في حقولهم أو ممثلين لمجموعاتهم والتي يرغب الباحث الحصول على بيانات بشأنهم. وتستخدم في المقابلة المسحية أو الاستطلاعية. والمقابلة التشخيصية التي تستعمل لتفهم مشكلة ما وأسباب نشوئها، وأبعادها الحالية، ومدى خطورتها على العميل تهيئدا لتحديد الأسباب ووضع خطة للعلاج. والمقابلة العلاجية: التي تهدف بشكل رئيسي إلى انقضاء على أسباب المشكلة والعمل على جعل الشخص الذي تجري معه المقابلة يشعر بالاستقرار النفسي. والمقابلة الاستشارية التي تستعمل لتمكين الشخص الذي تجري معه المقابلة وبمشاركة الباحث على تفهم مشاكله الشخصية والمتعلقة بالعمل بشكل أفضل والعمل على حل تلك المشاكل.

ومن حيث طبيعة الأسئلة يمكن تقسيم المقابلة إلى: المقابلة الحرة: التي تطرح فيها أسئلة غير محددة الإجابة. والمقابلة المقتنة التي تطرح فيها أسئلة تتطلب إجابات دقيقة ومحددة. والمقابلة غير المقتنة: التي تتصف بالمرونة والحرية بحيث تتيح للمفحوص التعبير عن نفسه بصورة تلقائية. والمقابلة البورية التي تركز

الاهتمام على خبرة معينة صادفها الفرد وعلى آثار هذه الخبرة. والمقابلة غير الموجهة بحيث يكون المبحوث أكثر حرية في التعبير عن مشاعره ودوافع سلوكه بدون توجيه معين من الباحث.

4: 2 خصائص المقابلة:

للمقابلة عدد من الخصائص تتمثل في الآتي:

- أنها تبادل لفظي منظم بين شخصين هما الباحث والمبحوث بحيث يلاحظ الباحث فيها ما يطرأ على المبحوث من تغيرات وانفعالات.
- تتم المقابلة بين شخصين هما القائم بالمقابلة والمبحوث في موقف واحد.
- يكون للمقابلة هدف واضح ومحدد وموجه نحو غرض معين.

4: 3 الإعداد للمقابلة:

إن حصولك كباحث على معلومات جيدة من المبحوث يتوقف على الأسلوب الذي تستعمله في المقابلة ومدى تجاوب المبحوث معك، وتعتبر فكرة تشكيل أو بناء المقابلة القاعدة الأساسية في بدء عملية المقابلة الفاجحة. وقد اختلف الاختصاصيون في مجال العلوم الإنسانية في تشكيل أولويات المقابلة، لكنهم يتفقون حول البنود الرئيسية التالية كمرحلة أولى في الإعداد الجيد للمقابلة وتشكيلها:

- تحديد مكان وزمان وتاريخ المقابلة.
- تحديد أهداف المقابلة وأغراضها.
- تحديد الأسئلة ونوعيتها وضمان السرية للإجابات.
- ضمان الجو المريح والحر والخاص لجلسة المقابلة بين المقابل والمستجيب.
- ملاحظة السلوك وردود الأفعال والدفاعات والاستعداد المسبق للتغلب عليها ورسم استراتيجياتها واحتوائها.
- الملاحظة المركزة على مظاهر السلوك المختلفة من قبل المستجيب.

ثم بعد ذلك يبدأ الباحث بإجراء مقابلاته مع عينة البحث التي تمثل مجتمع الدراسة الأصلي بعد استكمال الإعداد للمقابلة والتدريب على إجرائها مراعيًا في ذلك ما يلي:

- البدء بحديث مشوق غير متكلف والتقدم التدريجي نحو توضيح أهداف المقابلة وتوضيح الدور المطلوب من المفحوص.
- إظهار النفع والود نحو المفحوص بحيث يشعر المفحوص بالأمن والطمأنينة، مما يشجعه على الإجابة عن أسئلة الباحث.
- البدء بمناقشة الموضوعات المحايدة التي لا تحمل صبغة انفعالية أو شخصية خاصة لدى المفحوص، ثم الانتقال التدريجي المتزامن مع تطور العلاقة الودية نحو الموضوعات والأسئلة ذات الطابع الانفعالي الخاص.
- يصوغ الباحث أسئلته بشكل واضح.
- يعطى الوقت الكافي للمفحوص لتقديم الإجابة. ويبقى الباحث مصفياً طوال وقت الإجابة.
- يوجه الباحث المفحوص نحو الالتزام بالسؤال وحصر الحديث بالاتجاه الذي يريده الباحث.
- لا يقوم الباحث بأية تصرفات تظهر دهشته لسماع معلومات معينة أو استنكاره لحديث موقف معين خوفاً من أن يشجع هذا الموقف المفحوص على المبالغة في تصوير المواقف.
- لا يجوز إحراج المفحوص واتهامه وتوجيه أسئلة هجومية إليه تضطره للدفع عن نفسه وتؤثر على الجو الودي للمقابلة.
- مراعاة التدرج في توجيه الأسئلة؛ ابدأ بالأسئلة العامة ثم انتقل إلى الأسئلة الدقيقة.
- تدرج في توجيه الأسئلة بحيث يكون ذلك متمشياً مع التدرج في تكوين العلاقة الودية بينك وبين المبحوث. يفضل أن تكون أسئلتك الأولى من النوع الذي يثير اهتمام المبحوث ثم بعد ذلك تأتي الأسئلة المتخصصة ثم تليها الأسئلة التي تمد أكثر تخصصاً.
- وجه أسئلتك وفقاً لترتيبها في الاستمارة حتى لا يتشتت فصرك وأن يكون كل سؤال مرتبطاً بما قبله.
- كن متوشحاً مرحاً في مقابلتك بحيث تشجع المبحوث على التحدث بطلاقة.
- عليك أن تظهر احترامك لآراء المبحوث وأن لا تسخر أو تظهر تحيزاً تجاه معتقدات الإنسان الذي يجيب على الأسئلة.

- يجب أن تكون المقابلة في شكل مناقشة وأن لا تلقى الأسئلة بجفاء أو بشكل جامد
- وجه سؤالاً واحداً وانتظر الإجابة عنه بدقة، فتعدد الأسئلة في وقت واحد يؤدي إلى ارتباك في إجابة المبحوث.
- لا ترهق المبحوث بتوجيه أسئلة كثيرة إليه. فلا بد أن تراعي ظروف المبحوث الصحية والنفسية والعملية.
- يتعين عليك أن تكتسب ثقة المبحوث، وكن ممسكاً بزمam المقابلة وأدارتها بشكل جيد.
- يستحسن أن تكون الأسئلة معبرة عن الموضوع وأن لا تكون مشتملة على نقاط فيها تطرف.
- إذا وجد الشخص الذي وجهت إليه الأسئلة صعوبة في فهمها، فإن عليك أن توضح الهدف من السؤال أو صياغته بطريقة أخرى أكثر وضوحاً (شفيق، 1985).

4، 4 مقومات نجاح المقابلة:

- حتى تكون المقابلة ناجحة فإنه يتعين عليك كباحث (عبد الحق، 1972) أن تأخذ بعين الاعتبار النقاط الرئيسة التالية:
- حدد الأفراد الذين سوف تجري المقابلة معهم: ذلك أن هدف البحث هو الحصول على معلومات موثوقة أو آراء تستند إلى معلومات موضوعية مما يملكه مختار أشخاصا يكون لديهم المعلومات التي ترغب بها. إن أسوأ خطأ قد يرتكبه الباحث هو خطؤه في تمييز المستجيب الذي قد لا يستطيع تزويده.
- قم بالترتيبات اللازمة لإجراء المقابلة: حدد زمان ومكان المقابلة بحيث يتناسبان مع ظروف الأشخاص الذين تجري مقابلتهم، وعلى الشخص الذي يجري مقابلته الوصول إلى مكان المقابلة في الوقت المحدد.
- ضع خطة واضحة ومحددة للمقابلة تتضمن الأسئلة التي سوف تطرحها؛ وعليك كباحث أن تحدد الأمور التي تود تحقيقها نتيجة المقابلة، والحقائق التي سوف يجري مناقشتها، والمعلومات التي سوف تحاول الحصول عليها.
- قم بإجراء تجارب تمهيدية للمقابلة: ومن الضروري قبل تفيد المقابلة العملية أن تقوم بإجراء مقابلات تجريبية مع بعض الأصدقاء أو زملاء الدراسة وغيرهم ممن

لنسوا ضمن عينة الأشخاص الذين سوف تجري مقابلتهم ولكنهم يماثلونهم إن هذا يساعدك بلا شك على تحسين أسلوبك في إلقاء الأسئلة وإجراء محادثة فعالة مع الذين لديهم معلومات تقيد بحثك.

- تدرب على أساليب المقابلة المختلفة وفنونها: فهدفك الرئيسي في المقابلة هو إثارة اهتمام وتعاون المستجيب والمعايير الذي يحكمهم فيه المرء على المقابلة أن تجعل المستجيب صريحاً في إبداء رأيه. وهذا يتطلب منك إتقان خلق أجواء صداقة. وفي إلقاء الأسئلة والحصول على معلومات
- تأكد من صحة المعلومات التي حصلت عليها: وعليك أن تعبر اهتماماً خاصاً للمعلومات التي تحصل عليها من المقابلة، فمصادر الخطأ في الحصول على معلومات عديدة. فقد يكون مصدر الخطأ في السمع أو المشاهدة وقد يخطئ المستجيب في تقديره للزمن أو المسافات. وإذا سئل المستجيب عن أمور تحتاج إلى استعداده لذكرى حوادث حصلت منذ فترة طويلة فهنا يكمن مصدر الخطأ.
- حضر سجلاً مكتوباً عن نتيجة المقابلة بأسرع وقت ممكن، وللمحافظة على دقة البيانات والإحصاءات والمعلومات التي تحصل عليها، فإن عليك أن تدون جميع البيانات أولاً بأول، وفي أول فرصة تسنح لك بعد إجراء المقابلة، ويجوز لك أن تدون المعلومات أثناء قيامك بالمقابلة أو بعد إتمامها مباشرة. وإذا ما قمت بتدوين البيانات أثناء المقابلة فمن الأهمية بمكان أن تجمع بين فن كتابة الملاحظات والمشاركة في المحادثة في آن واحد.

4، 4؛ 5 تسجيل المقابلة:

- يفترض أن يقوم الباحث بتسجيل الوقائع والمعلومات التي يحصل عليها من المفحوص، وذلك بعد التأكد من صحتها. وعلى الباحث أن يراعي الأمور التالية عند قيامه بتسجيل المعلومات:
- عدم الاستغراق في الكتابة والتسجيل، لأن ذلك قد يربك المفحوص، ويجعله حذراً من الاستمرار في الحديث.
- يمكن للباحث استخدام نماذج متعددة للإجابات، وبمقاييس تقدير مختلفة حتى يتمكن من تسجيل آراء المفحوص دون الاستغراق في الكتابة.

- لا يجوز ترك التسجيل حتى نهاية المقابلة فمرور الوقت قد يؤثر على وعي الباحث ببعض الأحداث فيقلها أو ينساها.
- استخدام أجهزة التسجيل الصوتي يعطي دقة وموضوعية أكثر في جمع البيانات أو المعلومات شريطة تقبل المفحوص لذلك.

أولاً: الأخطاء التي يرتكبها الباحث عند تسجيل المقابلات:

- يشير الباحثون (Merton, et al, 1996) إلى عدد من الأخطاء التي قد يرتكبها الباحثون عند تدوينهم للمقابلات، ومن أهمها:
- خطأ الإثبات: فإذا ما أخفق الشخص الذي أخرى المقابلة في التعرف على، أو قتل من أهمية، أو أهمل حادثة فإنه يرتكب خطأ الإثبات.
 - خطأ الحذف: وإذا حذف حقيقة جوهرية أو تعبيراً أو تجربة ما، فإنه قد يرتكب خطأ الحذف.
 - خطأ الإضافة: أما إذا ضخم أو طور الباحث إجابة الشخص الذي قد يقابله، فإنه يرتكب في هذه الحالة خطأ الإضافة.
 - خطأ الاستبدال: ومع ذلك فقد يرتكب الباحث خطأ الاستبدال ويتم ذلك إذا نسي كلمات الشخص الذي قابله واستبدالها بكلمات قد يكون لها دلالات مغايرة لما قصده المستجيب.
 - خطأ التبديل: وإذا لم يتذكر الباحث تسلسل الأحداث أو ارتباط الحقائق بعضها مع بعض، فإنه يرتكب خطأ التبديل.

ثانياً: مصادر التحيز والخطأ في المقابلة:

- أشار الباحثون إلى عدد من المصادر التي تقفد المقابلة صدقها وثباتها وتتيح للمقابلين فرصة التحيز والخطأ، ومن أهم هذه المصادر ما يلي:
- أسلوب القائمين على المقابلة واتجاهاتهم وتوقعاتهم: اهتم العلماء في ميدان قياس الرأي العام بدراسة تأثير اتجاهات القائمين بالمقابلة على الاستجابات التي يحصلون عليها من قبل المستجيب. وتشير تلك الدراسات بأن مظهر انعميل وأسلوبه كلهمة كلامه وطبقته الاقتصادية الاجتماعية وملبسه وجتسه قد تكون عوامل تحيز في المقابلة.

- توحيه الأسئلة: ويشير الباحثون هنا إلى أن مجال التحيز يزداد في المقابلات المفتوحة وغير المقتنة، فهناك احتمال وجود اختلافات بين القائمين بالمقابلة من حيث مقدار البيانات التي يحصلون عليها نتيجة الاختلاف في مقدار ونوعية الأسئلة التي يوجهونها بقصد الاستيضاح أو التعمق.
- الاختلاف في التسجيل: هناك طرق عديدة لتسجيل المقابلة إلا أن الباحث قد يقع في الخطأ لدى تسجيله لمحتويات المقابلة وقد يكون هناك اختلاف بين القائمين بالمقابلة في طريقة تسجيل مادتها مما يجعل عامل التحيز يشكل جانباً خطيراً منه.
- اختيار وتدريب القائمين بالمقابلة: ويشير الباحثون في هذا المجال (ياسين، 1981) إلى أنه من الصعب التنبؤ عن كفاءة القائم بالمقابلة من البيانات المميزة له مثل السن، والجنس، والمستوى التعليمي والاجتماعي - الاقتصادي والاتجاهات. إلا أنه عند تدريب القائمين بالمقابلة فإنه يجب التركيز على ثلاثة جوانب رئيسية هي: توضيح أهداف المقابلة وخصائصها الجيدة كالدور والفروض والأدوات والخطوة والمينة والتحليل وتفسير النتائج.
- استشارة الدافع عند الأخصائي لرفع مستوى أدائه.
- التدريب - بالممارسة - على مهارات وأسس المقابلة واستخدام تمثيل الأدوار Role Playing والمناقشة كتمارين إجرائية في التدريب.

4: 6 مزايا المقابلة وصيوبها:

- عرفت فيها مضي أن مقدرتك كباحث تعتمد على استعمال وسيلة المقابلة لشخصية بشكل علمي وموضوعي على ثلاثة أمور رئيسية:
- مقدرتك كباحث على إجراء المقابلة (سواء أكان الباحث هو أنت أم شخص آخر) والدخول في نقاش أو معادثة هادفة.
 - كفاءتك في تحليل وجهات النظر الرئيسية التي وردت في المقابلة.
 - دقتك كباحث في تدوين نتيجة المقابلة وحيثياتها .
- إن استخدامك لأسلوب المقابلة في جمع البيانات والمعلومات سوف يحقق لك مزايا عديدة من أهمها: (Oldfield, 1991):
- إنها أفضل وسيلة لاختبار وتقويم الصفات الشخصية.

- أنها ذات فائدة كبرى في تشخيص ومعالجة المشاكل الإنسانية وخاصة عاطفية منها.
- توفر عمقا في الإجابات لإمكانية توضيح وإعادة طرح الأسئلة.
- تستدعي معلومات من المستجيب من الصعب الحصول عليها بأية طريقة أخرى لأن الناس بشكل عام يحبون الكلام أكثر من الكتابة.
- توفر إمكانية الحصول على إجابات من معظم من تتم مقابلتهم (95 %) وربما يزيد إذا ما قورنت بالاستبانة .
- أنها ذات فائدة كبرى في الاستشارات.
- توفر مؤشرات غير لفظية تعزز الاستجابات وتوضح المشاعر مثل نغمة صوت المستجيب، وملامح وجهه، وحركة يديه ورأسه.. الخ.
- أنها تزود الباحث بمعلومات إضافية كتدعيم للمعلومات التي حصل عليها بواسطة وسائل أخرى من وسائل جمع المعلومات قد يستخدمها الباحث مع وسيلة الملاحظة للتأكد من صحة البيانات التي حصل عليها بواسطة وسيلة المراسلة.
- نسبة المردود عالية عند مقارنتها بالاستبانة
- يمكن استخدامها في الحالات التي يصعب فيها استخدام الاستبانة ، كأن تكون العينة من الأميين أو من صغار السن.
- ومع كل المزايا التي يمكن أن تتحقق لك كباحث باستخدامك وسيلة المقابلة ، فإن لهذه الوسيلة عيوب من أهمها:
- أن نجاحها يعتمد إلى حد كبير على رغبة المستجيب في التعاون وإعطاء معلومات موثوقة ودقيقة.
- أنه يصعب مقابلة عدد كبير نسبياً من الأفراد ، لأن مقابلة الفرد الواحد تستغرق وقتاً طويلاً من الباحث.
- أنها تتأثر بالحالة النفسية والعوامل الأخرى التي تؤثر على الشخص الذي يجري المقابلة أو على المستجيب أو عليهما معاً ، وبالتالي، فإن احتمال التحيز الشخصي مرتفع جداً في البيانات.

- أنه تتأثر بحرص المستجيب على نفسه، و برغبته بأن يظهر بمظهر إيجابي وبترده في إعطاء معلومات بمعزل عن نفسه وبدوافعه أن يستعدي أو يرضي الشخص الذي يجري المقابلة.
- تتطلب مقابلين مدربين على إجرائها فإذا لم يكن المقابل ماهرا مدريا لا يستطيع خلق انجوا الملائم للمقابلة، فقد يزيغ المستجيب إجابته وقد يتحيز المقابل من حيث لا يدري بشكل يؤدي إلى تحريف الإجابة.
- صعوبة التقدير الكمي للاستجابات أو إخضاعها إلى تحليلات كمية خاصة فيم يتعلق بالمقابلة المفتوحة Unstructured.
- صعوبة تسجيل الإجابات أو في تجهيز أدوات التسجيل في مكان المقابلة الذي يحدده المستجيب " على الأغلب ".

4.5 أسلوب الاستبانة

يعتبر الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين. وللإستبيان أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة لاختبار الفرضيات في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية، وهو يستخدم في دراسة الكثير من المهن والاتجاهات وأنواع النشاط المختلفة. فجمع البيانات والمعلومات عن إدراك الأفراد واتجاهاتهم وعقائدهم وميولهم وقيمهم ومواقفهم ودوافعهم ومشاعرهم وخططهم للمستقبل وسلوكهم الحاضر والماضي وغير ذلك، كلها أمور تتطلب دراستها استخدام الاستبيان للحصول على معلومات كافية ودقيقة.

يمكن تعريف الاستبانة على أنها أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تمثيلها من قبل المستجيب (Rummel & Ballaine, 2003).

4.5: 1 أنواع الاستبانات:

وهناك أنواع مختلفة من الاستبانات ويتوقف نوع الاستبيان على الإجابات المنتظر الحصول عليها .

فمن حيث طبيعة الأسئلة والأجوبة التي تطرح على المستجيب يمكن تقسيم الاستبيانات إلى

- **الاستبيان المغلق:** بحيث يطلب إلى المفحوص اختيار الإجابة الصحيحة من مجموعة من الإجابات: مثل: نعم، لا، غالبا، أحيانا، نادرا. وهذا النوع من الاستبيانات يتميز بأنه يساعد الباحث في الحصول على معلومات وبيانات أكثر كما يساعده على معرفة العوامل والدوافع والأسباب. وتتميز بسهولة الإجابة عليها. ولا تتطلب وقتا طويلا من المفحوص للإجابة على فقراتها. وهي قليلة التكاليف. وسهلة تمرير المعلومات منه. ولا يحتاج المستجيب للاجتهاد لأن الأسئلة موجودة، وعليه اختيار الجواب المناسب فقط. ومع ذلك: فإن لهذا النوع من الاستبيانات عيوب عديدة فقد لا يجد المستجيب صعوبة في إدراك معاني الأسئلة. ولا يستطيع المستجيب إبداء رأيه في المشكلة المطروحة.
- **الاستبيان المفتوح:** الذي يترك للمفحوص حرية التعبير عن آرائه بالتفصيل مما يساعد الباحث على التعرف إلى الأسباب والعوامل والدوافع التي تؤثر على الآراء والحقائق. ويتميز هذا النوع من الاستبيانات بأنه ملائم للمواضيع المعقدة. ويمطي معلومات أكثر دقة سهل التحضير ويؤخذ على هذا النوع من الاستبيانات: عدم حماس المفحوصين عادة للكتابة عن آرائهم بشكل مفصل، وقد لا يملكون الوقت الكافي لذلك. ومكلف. وصعب في تحليل الإجابات وتصنيفها.
- **الاستبيان المغلق - المفتوح:** والذي يتكون من أسئلة مغلقة يطلب من المفحوصين اختيار الإجابة المناسبة لها، وأسئلة أخرى مفتوحة تعطيه حرية في الإجابة. ويستعمل هذا النوع من الاستبيانات عندما يكون موضوع البحث صعبا وعلى درجة كبيرة من التعقيد مما يعني الحاجة إلى أسئلة واسعة وعميقة. ويتميز هذا النوع من الاستبيانات بأنه أكثر كفاءة في الحصول على المعلومات، ويمطي للمستجيب فرصة لإبداء رأيه.
- **الاستبيان المصور:** حيث تقدم فيه الأسئلة على شكل رسوم أو صور بدلا من العبارات المكتوبة، ويقدم هذا النوع من الاستبيانات إلى الأطفال أو الأميين وتكون تعليماته شفوية.

و من حيث طريقة التطبيق يمكن تقسيم الاستبيان من حيث طريقة التطبيق إلى نوعين رئيسيين هما:

- الاستبيان المدار ذاتياً من قبل المبحوث: وهو الاستبيان الذي قد يرسل بالبريد أو يوزع عبر صفحات الصحف أو يبت عبر الإذاعة والتلفاز. وفي هذه الحالة، فإن المبحوث هو الذي يتصرف ويجيب على الأسئلة المطروحة من تلقاء نفسه
- الاستبيان المدار من طرف الباحث.

و من حيث عدد المبحوثين: يمكن تقسيم الاستبيان من حيث عدد المبحوثين إلى قسمين رئيسيين هما:

- الاستبيان الذي يعطى للمبحوثين فرادى.
- الاستبيان الذي يوزع على المبحوثين مجتمعين.

4، 5؛ 2 شروط الاستبانة الجيدة:

حتى تبني استبانة جيدة ومؤدية للغرض الذي تعد من أجله، فإن هناك عدد من الشروط التي تؤخذ بعين الاعتبار لبناء استبانة جيدة هي كما يلي:

- أن يمانح الاستبيان مشكلة هامة تسهم نتائجها في تقدم البحث.
- أن يبين أهمية المشكلة بوضوح في الكتاب الفلافي.
- أن تكون تعليمات الكتاب الفلافي حول كيفية الإجابة عن الأسئلة سهلة وواضحة.
- أن تكون طباعته مقروءة.
- أن تكون الأسئلة مرتبة ترتيباً سيكولوجياً جيداً.
- أن يكون مختصراً بقدر ما تسمح به المشكلة المدروسة.
- أن تتوفر في الأسئلة الشروط التالية:
- أن يكون السؤال واضحاً ومفهوماً.
- أن يبحث السؤال نقطة واحدة فلا يجمع بين نقطتين أو حادثتين معاً.
- أن يكون السؤال ضرورياً.
- أن تكون لغة السؤال في مستوى من يستجيب إليه.
- أن يستدعي السؤال جواباً يستطيع الباحث تذكره أو واقفاً ضمن خبرته
- أن يبتعد السؤال عن العموميات.

- أن يعتمد السؤال عن أمور تحرم الإجابة فيها كالأمور العسكرية وغيرها.
- بحب أن لا يثير السؤال تأثيرات انفعالية لدى المستجيب من شأنها أن تدفع به إلى إعطاء معلومات كاذبة.
- يجب أن يكون السؤال مسبوكاً في كلمات قليلة لأن طول السؤال يؤدي إلى ضياع معناه.
- يجب ألا يكون سبب السؤال متحيزاً أو يوحي بإجابات معينة.

4، 5، 3 خطوات تصميم الاستبيان:

إذا رغبت في استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات، فإن عليك اتباع الخطوات الرئيسية التالية:

- حدد مشكلة البحث: نقطة البداية في تنفيذ البحث القائم على جمع البيانات بواسطة الاستبيان هو في تحديد موضوع البحث بشكل واضح المعالم، وعليك كباحث استقصاء جميع جوانب المشكلة والإلمام بالأبحاث التي طرقت بعض أبعادها، فهذا سوف يمكنك من معرفة نوع المعلومات التي تريد الحصول عليها، كما يجب أن تكون هناك علاقة مباشرة ووثيقة بين المشكلة والمعلومات التي تسعى للحصول عليها، وإلا فإن الاستنتاجات المتوقعة سوف تكون غير ذات علاقة بموضوع بحثك.
- حدد المعلومات المطلوبة في البحث: وعليك أن تحرص أن تكون المعلومات التي تقرر الحصول عليها كافية وتغطي جميع جوانب المشكلة ولكن غير مستفيضة، ولا تجمع معلومات ليس لها علاقة بموضوع البحث.
- حدد الأفراد الذين سوف يطلب منهم تعبئة الاستبيان: لاحظ بأن نوع المعلومات المطلوبة سوف يقودك إلى البحث عن تحديد الأفراد الذين لديهم المعلومات كي تطلبها منهم بواسطة الاستبيان، أو الذين يمثلون موضوع الدراسة تمثيلاً حقيقياً فتوجه إليهم مباشرة استبيانك.
- قسم موضوع بحثك إلى عناصره الرئيسية: إن تقسيم مشكلة البحث إلى عناصرها الأولية تمكّنك كباحث من سبر غورها والتعمق في فهمها وتسعدك على وضع أسئلة محددة تتناول جميع جوانب المشكلة وتغطي عناصرها لأولية.

- حدد نوع الاستبيان: هل ترغب أن يكون الاستبيان مفتوحاً ؟ أم مغلقاً ؟ أم يشمل النوعين كلاهما ؟
- ضع مسودة أولية للاستبيان: فحين تنتهي من تقسيم موضوع البحث إلى عناصره الرئيسية وتحدد نوع الاستبيان الذي ترغب، يصبح لديك رؤيا واضحة بالنسبة للمعلومات التي يجب أن تحصل عليها، وبالتالي بالتمسك للأسئلة التي يجب أن توجهها إلى المستجيبين. إن مرحلة صياغة بنود الاستبيان هي من أهم الأعباء التي تقع عليك كباحث، ولا بد أن تأخذ بعين الاعتبار لدى صياغتك لبنود الاستبيان ما يلي:
 - ضع بنود الاستبيان في أوضاع عبارات ممكنة
 - اختر الكلمات التي لها معان دقيقة.
 - تجنب الترتيب (المياق) غير المستساغ والمعتقد لكلمات العبارات.
 - ضع كل التحفظات الضرورية لتزويد المستجيب بأساس معقول يقوم بهوجهه باختيار بديل من بين البدائل.
 - تجنب وضع كلمات لا وظيفة لها وليست ضرورية.
 - تجنب التحديد أو التقييد غير الضروري سواء في الأسئلة أو في الأجوبة.
 - تجنب وضع أسئلة غير جوهرية.
 - ضع الأجوبة والبدائل مقترحة بأبسط صورة ممكنة.
 - تأكد من أن البنود تبدو للمستجيب بأنها مسجمة مع واقع موضوع أو مشكلة البحث.
 - تجنب تضمين الاستبيان بنوداً توحى للمستجيب بالذهاب إلى أبعد من الحقائق ولكن يجب على تلك الأسئلة أن تحفز المستجيب على تزويد الباحث بالمعلومات المطلوبة.
 - تجنب وضع أسئلة تتطلب إبداء الرأي ما لم يكن رأي المستجيب قيد البحث وموضوع الدراسة.
 - ضع أسئلة لتتجنب الأجوبة المقبولة اجتماعياً وأكاديمياً.
 - احرص على جعل أمر الإجابة سهلاً على المستجيب بحيث يجيب بصدق وبغير إحراج.

- تجنب وضع أسئلة تحتمل أكثر من بديل صحيح حين تطلب من المستجيب اختيار بديل واحد فقط.
- ضع أسئلة تحتاج الإجابة إليها وضع إشارة فقط بحيث تقلل من فترة الإجابة عن الاستبيان.
- ضع أسئلة بأسلوب يعفي المستجيب من الاستغراق في تفكير عميق ومعقد.
- تجنب استعمال كلمات قد تكون عرضة لتفسيرات متباينة مثل: أخلاقي، غير أخلاقي، حصن وسيم.. إلى غير ذلك.
- عرف المصطلحات والتعابير المستعملة في الاستبيان.
- ضمن الاستبيان إرشادات للمستجيبين: سواء في مقدمة الاستبيان أو في الرسالة المرفقة به، بحيث تتضمن الإرشادات التالية:
 - عنوان وصفي للدراسة
 - فقرة مختصرة لهدف الدراسة.
 - اسم المؤسسة التي تدعم أو تشرف على البحث.
 - اسم وعنوان الشخص الذي يجب على المستجيب أن يعيد إليه الاستبيان بعد تعبئته.
- جرب الاستبيان على عينة استكشافية أولية: فبعد أن تفرغ من وضع أسئلة أو فقرات الاستبيان والتعليمات المرفقة به يصبح من الضروري أن تعيد قراءتها ومراجعتها، وأن تقوم بإدخال التعديلات الضرورية واللازمة عليها، وهنا ينصح بعرض الاستبيان على أشخاص لهم خبرة أو مهتمين بموضوع البحث قبل طباعته بصورته النهائية. ومن الأفضل أن تقوم بعد أخذ آراء الأشخاص ذوي الخبرة والاختصاص في مجال البحث القيام بدراسة استكشافية Pilot Study فتطلب من عينة من الأفراد الذين يماثلون الأفراد الذي سوف تجري عليهم الدراسة النهائية الإجابة عن بنود وفقرات الاستبيان ثم تحلل إجابات أفراد الدراسة الاستكشافية. وإذا تبين لك أن هناك بنودا في الاستبيان يحتاج إلى توضيح أو إعادة صياغة وجب عليك أن تعيد النظر فيها وتدخل عليها التعديلات اللازمة.
- هارن نتائج الدراسة الاستكشافية بنتائج مشروعات مماثلة أو مشابهة.
- ضع مخططا زمنيا للقيام بالمشروع وتنفيذ جميع مراحل.

- أطبع الاستبيان بصورته النهائية.
- وزع الاستبيان على الأفراد الذين حددتهم كي يكونوا ضمن أفراد عينة الدراسة النهائية. فبعد أن تقوم بطباعة الاستبيان ويصبح جاهزا للتوزيع، وزعه على الأفراد الذين حددتهم كي يكونوا ضمن أفراد عينة الدراسة النهائية. وزع الاستبيان باليد أو بإرساله بواسطة البريد، وفي كلا الحالتين يجب أن ترفق مع الاستبيان الرسالة المرفقة أو ما يسمى بالكتاب الغلافي Covering Letter وفيها تطلب من المستجيب ذكر معلومات شخصية هامة مثل: العمر، الجنس، مكان السكن، نوع العمل، وغير ذلك من المعلومات التي قد تدخل كمستغيرات للبحث. اتبع الخطوات الإجرائية التالية في الكتاب الغلافي أو الرسالة المرفقة التي توجهها للمستجيب كي تعطي المستجيب حافزا لتعبئة الاستبيان:
- وجه رجاء بالتعاون من خلال هدف البحث لكي تبعد الشك عن ذهن المستجيب بأن المعلومات قد تستخدم ضده.
- أشعر المستجيب أنه تم اختياره من بين أفراد متعددين بطريقة علمية.
- اذكر في الرسالة المرفقة اسم المؤسسة أو الجهة التي تدعم البحث. قد تستخدم قسطاسية هذه المؤسسة للدلالة على أهمية البحث.
- قدم ضمانا للمستجيب بأن اسمه والمعلومات التي يزودك بها سوف تظل مكتومة، فهناك بعض المستجيبين يرغبون أن تظل هويتهم غير معروفة عند نشر نتائج البحث.
- رفق مظهرا بريديا معنونا وعليه طابع البريد الضروري لإعادة الاستبيان إليك خاصة في حالة استخدام البريد كوسيلة ملائمة لتوزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة النهائية.
- احرص على إرسال الاستبيان في الوقت المناسب بالنسبة للمستجيب، حتى لا يهمل المستجيب الإجابة عن الاستبيان إذا تسلم الاستبيان وقت ضغط الواجبات عليه.
- اجمع الاستبيان وفسر المعلومات: وهي خطوة هامة تقوم بها في سبيل تحليل وتفسير البيانات التي حصلت عليها واستخراج نتائج البحث. لاحظ إنك قد تسلم جزءا من الاستبيانات التي تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة النهائية فإذا ما

- مضى وقت اعتبرته كافياً لتسلم الاستبيانات المعبأة دون أن يرسلها بعض الأفراد الذين طلب إليهم تعبئتها ، فإن عليك اتباع إحدى الوسائل التالية:
- أرسل مذكرة للمستجيب ترحوه فيها أن يعيد الاستبيان المعبأ بسرعة.
- وقد يكون من المفيد إرسال نسخة ثانية من الاستبيان للأفراد الذين لم يعيدوه راجياً منهم القيام بتعبئته هذه المرة.
- وقد تقوم بالاتصال هاتفياً وترجو المستجيب أن يعبأ الاستبيان ويرسله إليك

4، 5: طرق توزيع الاستبانة:

- هناك أكثر من طريقة لتوزيع الاستبيان على أفراد عينة الدراسة من أهمها ما يلي:
- التوزيع المباشر من قبل الباحث: وهذا يعني أن الباحث يتصل مباشرة بالمستجيبين ويوزع عليهم الاستبيان من أجل تعبئته بشكل مباشر. وهذه الطريقة تحقق للباحث المزايا التالية:
- وجود الباحث شخصياً مع المستجيبين يضفي على البحث أهمية وحدية في نظر المستجيبين.
- يستطيع الباحث أن يوضح أية نقطة غامضة في البحث للمستجيبين.
- يستطيع الباحث بهذه الطريقة دراسة ردود فعل المستجيبين عن قرب
- وجود الباحث يشجع المستجيب على الاستجابة.
- التوزيع عن طريق البريد: فإذا لم يكن مجتمع الدراسة محصوراً ضمن منطقة جغرافية محددة ، فإن الباحث يلجأ إلى إرسال الاستبيانات بالبريد. وهنا على الباحث أن يقدم اتسهيلات المناسبة للمستجيبين من أجل أن يضمن الباحث إعادة الاستبيان إليه ومن هذه التسهيلات ما يلي:
- يرسل مع الاستبيان مظروفاً عليه الطابع البريدي وعنوان الباحث أو هيئة البحث.
- تعطى الاستبيانات أرقاماً وترصد جوائز بسيطة للأرقام التي ستقور بالقرعة
- وتحقق هذه الطريقة للباحث عدداً من المزايا أهمها:
- توفير المال والوقت والجهد.
- إمكانية الاتصال بأكبر عدد من المستجيبين.

4:5:5 قواعد صياغة وبناء الاستبانة:

وعند اختيارك للاستبيان كأداة مناسبة لجمع البيانات أو المعلومات، فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار القواعد التي تراعى في صياغة الاستبانة (Cronbach, 1990).

أولاً: قواعد عامة:

- قدم استبياناً قصيراً بحيث لا يأخذ وقتاً طويلاً في الإجابة.
- لا تضع أسئلة غير مهمة أو أسئلة سطحية.
- إذا كان بالإمكان الحصول على المعلومات من السجلات والوثائق فلا داعي لتوجيه أسئلة تتعلق بها.
- أن تكون مادة الاستبيان جذابة ولها علاقة بظروف الباحثين.
- أن يرتبط كل سؤال في الاستبيان بمشكلة البحث ويساعد على تحقيق أهداف البحث.
- عند وضع أسئلة الاستبيان يجب مراعاة أن لا تكون الإجابة المتوقعة عنها تحتسب تقصي الحقائق أو أكثر من تقصير.
- يجب أن لا توجي الأسئلة للمبحوث بإجابة معينة عليها.
- يجب أن يكون موضوع الاستبيان مهماً ومعروفاً للمبحوث.
- يجب أن تتسم تعليمات الإجابة بالوضوح.
- تدرج في أسئلة الاستبيان من العام إلى الخاص.
- قدم أسئلتك بطريقة يسهل معها تفريقها واستخلاص نتائجها.

ثانياً: قواعد تتعلق بصياغة الأسئلة:

- صيغ الأسئلة بعبارات واضحة وكلمات سهلة لها معان محددة بحيث يكون من السهل على المفهوم إدراك المطلوب من السؤال.
- استخدم الكلمات العامة التي يتفق الناس على معانيها وابتعد عن الكلمات غير الشائعة أو الكلمات الفنية المتخصصة أو التعبيرات والمصطلحات التي لا يفهمها غير الفنيين.
- استخدم جملاً قصيرة ومرتبطة بالمعنى.

- صغ أسئلة ذات طابع الكمي، بمعنى أسئلة تحتاج إلى إجابة رقمية بشكل دقيق ومباشر.
- أن يحوي السؤال الواحد فكرة واحدة فقط.
- لا تحاول وضع أسئلة تتطلب إجابات قد تشعر المفحوص بالحرج أو أسئلة توحى للمفحوص باختيار إجابة معينة.

ثالثاً: قواعد تتعلق بصحة صدق الإجابة:

- ضع أسئلة خاصة توضح مدى صدق المفحوص
- ضع أسئلة خاصة ترتبط بإجاباتها بإجابات أسئلة أخرى موجودة في الاستبانة.
- رابعا: قواعد تتعلق بترتيب الأسئلة:
- البدء بالأسئلة السهلة التي تتناول الحقائق الأولية الواضحة المتعلقة بالسن والعمل والحالة الاجتماعية والدخل الشهري.. وغير ذلك.
- رتب الأسئلة بشكل منطقي متسلسل، فلا يجوز أن ينتقل المفحوص من موضوع إلى موضوع آخر ثم يعود إلى الموضوع نفسه مرة أخرى.

4: 5: 6 مزايا الاستبانة وعيوبها:

بالرغم مما تعرض له الاستبيان - باعتباره وسيلة لجمع البيانات والمعلومات - من نقد شديد من قبل المهتمين بأساليب البحث العلمي إلا أن هذه الوسيلة توفّر للمهتمين بأساليب البحث العلمي عدداً من المزايا من أبرزها ما يلي (ركبي و يسن، 1962):

- يمكن الحصول على معلومات من عدد كبير من الأفراد متباعدين جغرافياً بوسيلة الاستبيان بأقصر وقت ممكن مقارنة مع وسائل أخرى لجمع البيانات والمعلومات.
- يعتبر الاستبيان من أقل وسائل جمع المعلومات تكلفة سواء في الجهد المبذول أو المال ولا يحتاج تنفيذ وإدارة الاستبيان إلى عدد كبير من الباحثين المدربين، وذلك لأن الإجابة عن الأسئلة وتدوينها متروكة للمستجيب ذاته

- يعتبر كثير من الباحثين المعلومات التي تتوفر عن طريق الاستبيان أكثر موضوعية من إجابات المقابلة أو غيرها من طرق جمع البيانات بسبب أن معظم الاستبيانات لا تحمل اسم المستجيب مما يحفز على إعطاء معلومات موثوقة وصحيحة
 - إن طبيعة الاستبيان توفر له ظروف التقنين أكثر مما يتوفر لوسائل أخرى بسبب التقنين في الألفاظ وترتيب الأسئلة وتسجيل الإجابات مما يزيد من قيمة الاستبيان
 - يوفر الاستبيان وقتاً كافياً للمستجيب للتفكير في إجاباته مما يقلل الضغط عليه ويدفعه إلى التدقيق في معلوماته.
- وبالرغم من المزايا التي تتمتع بها الاستبانة كأداة ناجحة في جمع البيانات والمعلومات، فإنه يؤخذ عليها:
- قد تتأثر إجابات المفحوصين بطريقة وضع الأسئلة خاصة إذا كانت هذه الأسئلة توحى بالإجابة، فيحاول المفحوص أن يجيب عن الأسئلة التي ترضي الباحث لا بما يشعر هو به.
 - هناك فرق شاسع بين المفحوصين من حيث: المؤهل، الخبرة، التفاعل مع موضوع الاستبانة، فالمفحوصون لا يتمتعون بنفس الكفاءة والخبرة، ومن هنا كانت المعلومات التي يقدمونها مرتبطة بخبراتهم الخاصة.
 - يميل بعض المفحوصين إلى تقديم معلومات غير دقيقة أو معلومات جزئية، أو قد يخشى التعبير الصريح عن آرائه ومواقفه نتيجة لاعتبارات اجتماعية معينة أو لاعتبارات أمنية تتعلق بسلامته الشخصية.
 - قد لا يتوفر مستوى الجدية المرتفع عند بعض المفحوصين، فيجيبون عن أسئلة الاستبانة بتسرع وعدم اهتمام.

4:6 الاختبارات والمقاييس:

عزيزي الدارس. مر مملكة بأن الاختبار إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك (Brown, 1996). وأن لكل واحد منا يعتقد أنه يعرف ما هو الاختبار ومفهومه وأنه مرتبط بخدمة صاحبه كأداة لجمع البيانات أو المعلومات بهدف تكوين الأحكام وصنع القرارات، وأن هذه الأداة تمثل جانباً هاماً جداً في العملية التربوية والنفسية

4:6:1 دور الاختبارات والمقاييس في الإرشاد النفسي:

الإرشاد النفسي هو العملية التي يمكن بها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصة بالفرد على نحو يساعده في الوصول إلى حلول فعالة لمشكلات التكيف التي يعاني منها والتي تكون عادة على المستوى السلوكي العادي أو السوي. فالمرشد النفسي يتناول هذه المشكلات وأمثالها بالبحث والدراسة والتشخيص والعلاج هو واحد من مجموعة كبيرة من المتخصصين في الخدمات الفردية منهم الأطباء والأطباء النفسيون والاختصاصيون الاجتماعيون والمتخصصون في عيادات الأطفال.

وقد أوجز تايلور وبوردين أهمية الاختبارات والمقاييس في عملية الإرشاد النفسي بما يلي: (أبو حطب وعثمان، 1998)

- تمتد الاختبارات المرشد النفسي بمعلومات معينة يحتاج إليها في عمله مع الشخص وتساعد في مهمته معه.
- تمتد الشخص أو العميل بمعلومات معينة يحتاج إليها وخاصة في اتخاذ قرارات معينة.
- قد تستثير الاختبارات العميل لاستكشاف ذاته.
- إن العميل قد يكتسب استبصاراً وفهماً لنفسه وهو يقوم بأداء الاختبار.

4:7 أساليب دراسة الحالة

برزت أهمية دراسة الحالة في مجالات الخدمة الاجتماعية وبرامج العلاج النفسي والطبي والإدارة والاقتصاد وغيرها من العلوم التطبيقية والإنسانية وظهرت نماذج عديدة من أساليب دراسة الحالة خاصة فيما يتعلق منها بالإرشاد والعلاج النفسي. ومع ذلك فقد اتفق غالبية الباحثين على أن دراسة الحالة تهدف إلى الإحاطة بتفاصيل الحالة بشتى المجالات الشخصية والحياتية للحالة. كما ثبت جدواها باعتبارها المجال الذي يتيح للأخصائي جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات الدقيقة والواضحة حتى يتمكن من اتخاذ قراراته وإصدار حكمه نحو الحالة.

يحتوى نموذج الحالة على تفاصيل يستقيها المرشد من مصادر متعددة من أهمها الحالة نفسها كطبيعة المشكلة مثلاً وظروفها ومشاعر صاحبها واتجاهاته ورغباته وإحاطاته والوالدان والأسرة أو رفاق العمل أو المدرسة أو المؤسسة التي تنتمي إليها لحالة. والتطبيق الميداني لعدد من الاختبارات النفسية والعقلية والتي تكشف قدرات لحالة العقلية وسماتها الشخصية ومهاراتها وميولها المهنية. وكذلك الطبيب المختص

حيث يقوم بتزويد المرشد بتفاصيل عن الحالة الصحية والجسدية واصابات الدماغ للحالة. والأخصائي النفسي الذي يقوم بتشخيص الحالة وتطبيق الاختبارات العقلية والنفسية على الحالة. والأخصائي الاجتماعي الذي يقدم معلوماته عن تاريخ الحالة الاجتماعي وظروفها المالية والثقافية والمشكلات التي تعاني منها الحالة ومدى تأثيرها على الحالة.

نموذج بطاقة دراسة الحالة

أولاً: بطاقة تسجيل الحالة					
اسم الحالة:					
الجنس		الديانة			
تاريخ الولادة		مكان الولادة			
عنوان الحالة:					
تلفون:		الأخصائي النفسي:			
رقم الحالة:		تاريخ ورود الحالة:			
جهة التحويل:					
المشكلات التي تعاني منها الحالة:					
ثانياً: التاريخ التعليمي					
مؤهله العلمي: "آخر شهادة حصل عليها"					
سنة التخرج:		مكان الدراسة:			
تاريخ دخوله المدرسة		عمره عند دخول المدرسة:			
المدارس التي تفضل بها ومستوى تحصيله في كل منها:					
الترتيب	الاسم	الصف	الدرجة	العام	الصف
1					
2					

3					
4					
5					

ثالثاً: الحالة الصحية:

الأمراض التي أصيبت بها الحالة: " اكتب قائمة بالأمراض التي أصيبت بها الحالة "

الرقم	المرض	موسم عيش الإصابة	مستوى المرض	شدة المرض		
				شديدة	متوسطة	ضعيفة
1						
2						
3						
4						
5						

العمليات الجراحية

الرقم	نوع العملية الجراحية	تاريخ العملية الجراحية
1		
2		
3		

رابعاً: التاريخ الاجتماعي

(أ) بيانات عن الأسرة " الوالدان "

اسم الأب:	تاريخ ومحل الولادة :
وظيفة الأب:	مستوى التعليم:
عدد مرات الزواج:	تاريخ الزواج (الأخر مرة):
عدد مرات الطلاق:	عدد مرات الانفصال:

الأب على قيد الحياة: () نعم () لا	تاريخ الوفاة:
اسم الأم:	تاريخ ومحل الولادة:
وظيفة الأم:	مستواها التعليمي:
عدد مرات الزواج:	تاريخ الزواج (آخر مرة):
عدد مرات الطلاق:	عدد مرات الانفصال:
عدد مرات الحمل:	عدد مرات الإجهاض:
الأم على قيد الحياة:	تاريخ الوفاة:
() نعم () لا	
اسم زوج الأم أو زوجة الأب:	
عمر الأم عند ميلاد الحالة "بالسنوات":	
حالة الأم الصحية أثناء الحمل:	
الوقت الذي استغرقته عملية الولادة:	
هل حدثت اضطرابات أثناء الولاد:	
أذكر حوادث الطلاق أو الانفصال التي حدثت في الأسرة مباشرة: وعمر المريض عند مكث منها:	
تعليقات:	
أذكر حوادث الزواج للمرة الثانية التي حدثت في الأسر المباشرة للمريض:	

تعليقات:

الأخوة والأخوات

الرقم	الاسم	العمر	الجنس	الحالة الاجتماعية	المؤهل العلمي
1					
2					
3					
4					
5					

أفراد آخرون في الأسرة

الرقم	الاسم	العمر	صلة القرابة	الحالة الاجتماعية
1				
2				
3				
4				
5				

هل أصيب أحد أفراد الأسرة بحادث أو مرض معين؟

الترقيم	المرض / أو الحادث	تاريخ الإصابة	طبيعة الإصابة
			شديدة متوسطة ضعيفة
1	جريمة		
2	اصطدام		

3	صرع				
4	ضعف عقلي				
5	انتحار				
6	عيوب في النطق				
7	شلل				
8	جنون				
9	عمى				
10	إدمان خمور				
11	إدمان مخدرات				
12	صمم				
13	درن رئوي				
14	مرض السل				
15	الربو				
16	السرطان				
17	أمراض أخرى				
(ب) التوافق الاجتماعي:					
صف علاقات الحالة بالأشخاص الحائين:					
" المقصود وصف هذه العلاقات وما يكتنفها من مشاجرات أو مخاضعات، وهل هي في معظمها علاقات تنسم بالخضوع أو الحب أو طلب الحماية 00 الخ "					
(1) أعضاء الأسرة:					
علاقات الأب والأم:					
معاملة الأب لأبنائه.					
معاملة الأم لأبنائها.					
المضطرون من الأبناء عند الأب:					

المفضلون من الأبناء عند الأم:
(2) الجيران.
(3) الأقران:
(4) الناس الآخرون:
هل أقرانه أكبر أم أصغر منه سناً ؟
هل أقرانه من نفس الجنس أم من الجنس الآخر ؟
هل يتسم أقرانه بالهدوء أم المشاكسة ؟
ما هي الجماعات التي ينتمي إليها ؟
ما هو وضع الحالة داخل الجماعة ؟
صف العلاقات الفرادية للحالة ؟ وضع العمر للطرفين وطول فترة العلاقة:
كيف يكسب نقوده ؟ وكيف ينفقها ؟
كيف يقضي لياليه عادة ؟
ما هواياته المفضلة ؟
ما نوع قراءاته ؟
صف البناء الاجتماعي في المنزل والمجتمع ووضع المريض وأسرته في هذا البناء ؟
حامسا: التاريخ المهني
الأعمال السابقة التي شغلها الحالة وسبب تركها:

نوعية العمل الحالي وواجباته ودخله:
التدريب السابق على المهنة:
علاقته برفاقه في العمل:
صعوبات العمل:
عدد ساعات العمل اليومية والأسبوعية:
الإجازات والملاوات:
أخطار العمل ومساوئه:
هل قضى الميضي الخدمة العسكرية وما مدتها ؟:
معلومات اضافية مرتبطة بالعمل:
سادسا: البيئة:
وصف الجيران:
وصف السكن " منزل الحالة ":
المركز الاجتماعي الذي يتمتع به:

اشروط الصحية في المنزل:		
عدد الغرف ووسائل التوم:		
سابقا: الفحوص السيكولوجية		
الرقم	الفحص السيكولوجي	
1	الإبصار:	
	حدة الإبصار	العين اليمنى:
		العين اليسرى:
	أمراض البصر	العين اليمنى:
		العين اليسرى:
2	السمع:	الأذن اليمنى:
	حد السمع:	الأذن اليسرى:
	✦ درجة فقدان السمع:	الأذن اليمنى:
		الأذن اليسرى:
3	استخدام اليدين:	اليدين اليمنى:
		اليدين اليسرى:
4	استخدام القدمين:	القدم اليمنى:
		القدم اليسرى:
5	الإدراك:	اسم الاختبار:
		نتيجة الاختبار:
6	القدرة الحركية:	اسم الاختبار:
		نتيجة الاختبار:
7	اللفة:	اسم الاختبار:
		نتيجة الاختبار:
8	الانتباه:	اسم الاختبار:

نتيجة الاختبار:		
اسم الاختبار: نتيجة الاختبار:	الذاكرة:	9
اسم الاختبار: نتيجة الاختبار:	القدرة العقلية العامة :	10
اسم الاختبار: نتيجة الاختبار:	القدرات الخاصة :	11
اسم الاختبار: نتيجة الاختبار:	الاهتمام والميول المهنية:	12
اسم الاختبار: نتيجة الاختبار:	أنواع الانفعالية :	13
اسم الاختبار: نتيجة الاختبار:	الاتجاهات الاجتماعية والقيم:	14
اسم الاختبار: نتيجة الاختبار:	اختبارات الشخصية :	15
اسم الاختبار: نتيجة الاختبار:	التوافق النفسي:	16

ثالث : لصفحة النفسية

الرقم	الصفات	مقياس التقدير
1	متمدد على نفسه	1 2 3 4 5
2	مستقل	1 2 3 4 5
3	كسول	1 2 3 4 5
4	مجتهد	1 2 3 4 5
5	يحب الضوضاء	1 2 3 4 5
6	هادئ	1 2 3 4 5

الوحدة الرابعة: أساليب التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي

1	2	3	4	5	7	مهتم بالدراسة
1	2	3	4	5	8	صامت
1	2	3	4	5	9	متكلم
1	2	3	4	5	10	اهتماماته ضيقة
1	2	3	4	5	11	مشاكس
1	2	3	4	5	12	صديق للجميع
1	2	3	4	5	13	متمرد
1	2	3	4	5	14	متعاون
1	2	3	4	5	15	متعب دائما
1	2	3	4	5	16	نشيط
1	2	3	4	5	17	تصرفاته طفولية
1	2	3	4	5	18	ناجح
1	2	3	4	5	19	انمزالي
1	2	3	4	5	20	اجتماعي
1	2	3	4	5	21	مضطرب
1	2	3	4	5	22	هادئ
1	2	3	4	5	23	يمشي أثناء النوم
1	2	3	4	5	24	يتحدث أثناء النوم
1	2	3	4	5	25	لديه مخاوف من الليل
1	2	3	4	5	26	ساعات نومه طويلة
1	2	3	4	5	27	لديه شهية في الأكل
1	2	3	4	5	28	أصناف الطعام المرغوبة لديه محدودة جدا
1	2	3	4	5	29	ياكل بين الوجبات الرئيسة

1	2	3	4	5	30	يحول أثناء النوم
1	2	3	4	5	31	يحول دون سابق إنذار
1	2	3	4	5	32	قادر على ضبط المثانة
1	2	3	4	5	33	يمارس العادة السرية
1	2	3	4	5	34	لديه معلومات وفيرة عن الجنس
1	2	3	4	5		يشعر ب:
1	2	3	4	5	35	الفرع الليلي
1	2	3	4	5	36	الضييق والانزعاج
1	2	3	4	5	37	برعب شديد كل لحظة
1	2	3	4	5	38	بإغماء "دوار شديد"
1	2	3	4	5	39	حساسية مفرطة
1	2	3	4	5	40	المرح والسعادة
1	2	3	4	5	41	رعب شديد عند سماعه أصواتا أو حركات مفاجئة
1	2	3	4	5	42	رعب شديد عندما يستغرق في التفكير
1	2	3	4	5	43	تقلصات في الوجه
1	2	3	4	5	44	تقلصات في الرأس
1	2	3	4	5	45	تقلصات في الكتفين
1	2	3	4	5	46	ان قواه منهكة
1	2	3	4	5	47	حمقان شديد في القلب
1	2	3	4	5	48	وحدة قاسية
1	2	3	4	5	49	إعياء شديد
1	2	3	4	5	50	الحيدوية والنشاط

1	2	3	4	5	51	يخاف من الأحلام المزعجة
1	2	3	4	5	52	يجد صعوبة في النوم
1	2	3	4	5	53	يتمنى الموت في كل لحظة
1	2	3	4	5	54	يفكر كثيرا في الموت
1	2	3	4	5	55	يفضل البقاء وحيدا
1	2	3	4	5	56	لا يستطيع التمييز بين الصبح والخطأ
1	2	3	4	5	57	يكره زيارة الناس له
1	2	3	4	5	58	يعمل ببطء شديد
1	2	3	4	5	59	يتعلم في الحديث
1	2	3	4	5	60	يخاف من دقات قلبه
1	2	3	4	5		يعاني من:
1	2	3	4	5	61	مشكلات جنسية
1	2	3	4	5	62	صعوبة في التغذية
1	2	3	4	5	63	آلام في الصدر
1	2	3	4	5	64	أعراض انهيار عصبي
1	2	3	4	5	65	حكة في جسمه
1	2	3	4	5	66	آلام في الظهر
1	2	3	4	5	67	أزمة في التنفس
1	2	3	4	5	68	حالات الصرع
1	2	3	4	5	69	ضعف عقلي
1	2	3	4	5	70	عيوب في النطق
1	2	3	4	5	71	شلل حركي
1	2	3	4	5	72	الجنون

1	2	3	4	5	73 العمى
1	2	3	4	5	74 ادمان الخمر
1	2	3	4	5	75 ادمان مخدرات
1	2	3	4	5	76 صمم
1	2	3	4	5	77 درن رئوي
1	2	3	4	5	78 مرض السل
1	2	3	4	5	79 الربو
1	2	3	4	5	80 السرطان
1	2	3	4	5	81 الفشيان
1	2	3	4	5	82 صداع مستديم في الرأس
1	2	3	4	5	83 التهنئة
1	2	3	4	5	84 الرعشة
1	2	3	4	5	85 عاهات البصر أو السمع أو الكلام
1	2	3	4	5	86 التشنجات
1	2	3	4	5	87 عدم استقرار
1	2	3	4	5	88 اضطراب في الذاكرة
1	2	3	4	5	89 المعاناة من حالات الحلم الدائم
1	2	3	4	5	90 منهور
1	2	3	4	5	91 مسرف
1	2	3	4	5	92 مفرط في الكرم
1	2	3	4	5	93 مدخن
1	2	3	4	5	94 لانيهم التعليمات إلا بصعوبة
1	2	3	4	5	95 يتصنع في الحديث
1	2	3	4	5	96 سليل اللسان

1	2	3	4	5	97 لا يسيطر على نفسه عندما ي غضب
1	2	3	4	5	98 سريع الغضب
1	2	3	4	5	99 يضطرب عند مشاهدة الدماء
1	2	3	4	5	100 لا يشارك الآخرين أنشطتهم
1	2	3	4	5	101 بدأ يفقد ذاكرته
1	2	3	4	5	102 بدأ نظره يضعف
1	2	3	4	5	103 بدأ سمعه يضعف
1	2	3	4	5	يرتبك عندما يكون:
1	2	3	4	5	104 مراقبا من الآخرين
1	2	3	4	5	105 مضطرا لإنجاز العمل بسرعة
1	2	3	4	5	106 يتصرف بمصيبة شديدة
1	2	3	4	5	107 يراقبه الناس باستمرار
1	2	3	4	5	108 يفض ب بسرعة إذا لم يستطع الحصول فورا على ما يريد
1	2	3	4	5	109 يهتم بالأشياء من حوله
1	2	3	4	5	110 يقرر أعمالا لا يرتاح لها
1	2	3	4	5	111 ينزعج من تلك المدة
1	2	3	4	5	112 يمص أصابعه
1	2	3	4	5	113 يقضم أطرافه
1	2	3	4	5	يعاني من:
1	2	3	4	5	114 حركات الوجه الفجائية
1	2	3	4	5	115 حركات الأطراف اللازمة
1	2	3	4	5	116 مهمل في نشاطاته الشخصية
1	2	3	4	5	117 لا يعتني بملايه

1	2	3	4	5	لا يواظب على الاغتسال بشكل منتظم	118
1	2	3	4	5	مظهره غير مرتب	119
1	2	3	4	5	يفقد وعيه بسرعة	120

4:8 الفحص الطبي

يتميز الاضطراب النفسي دائما بتغيرات تشمل كل أجزاء جسم المريض. مما يستدعي القيام بإجراءات الفحص الطبي له. وعلى الرغم من أن هذا الفحص قد يقوم به الطبيب النفسي إلا أنه من المتبع غالبا أن يقوم به طبيب آخر فيسجل تاريخا طبيا عاما للمريض ويفحص مدى قيام الأجهزة المتعددة في الجسم بوظائفها بواسطة الفحص المباشر والدراسات العملية المرافقة لها لنرى فيما إذا كانت هناك عوامل جسمية ساعدت في خلق المرض النفسي الحالي للمريض. (Brannon & Feist, 2004)

4:8:1 الفحص النيرولوجي:

هذا، ويمكن إجراء الفحص النيرولوجي كجزء من الدراسة الطبية، ولكن يجب أن يقوم به أخصائي نيرولوجي إذا كان اضطراب السلوك يوحى بإمكانية وجود خلل في الدماغ أو في النخاع الشوكي خاصة في حالات وجود تلف بالدماغ نتيجة إصابة عدوى. وفي هذه الحالة يجب النظر بعين الاعتبار إلى الإجراءات الرئيسية التالية:

أولا: اختبارات الميكانيكيات المنعكسة:

وهذه الاختبارات تساعد في معرفة ما إذا كان الجهاز العصبي المركزي ولجهاز العصبي المستقل يعملان بصورة طبيعية أم لا. ومن أمثلة هذه الاختبارات:

- اختبار منعكس الركبة: Knee-jerk
- اختبار بابنسكي: Babinski test استجابة إصبع القدم الكبير لمضكة في بطن القدم

ثانيا: الرسم الكهربائي للمخ:

يسجل الرسم الكهربائي للمخ E.E.G. التغيرات في الجهد الكهربائي للمخ وتدرس أنماط موجات الدماغ بمجموعات من الأقطاب الكهربائية * الالكترودات

Electrodes " وتوضع في مناطق مختلفة من الرأس. ويلاحظ هنا ان المصابين بالصرع لديهم "نمط موجات شاذة تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين. كما تستخدم هذه الموجات أيضا في تشخيص أورام المخ. وفي عدد من الاضطرابات النفسية الأخرى.

ثالثا: الرسم البطني: Ventriculography:

ويسمى كذلك الرسم الهوائي للدماغ: Pneumoencephography ويستخدم هذا الاختبار للتعرف على وجود تغيرات بنائية في الدماغ بواسطة صورة أشعة * لهذا العضو بعد حقن الأوعية الدموية بالهواء.

رابعا: صور الأشعة للمخ والعمود الفقري:

وتكشف هذه الصور عادة أي تلف في البناء أو عن الإصابات والأورام

خامسا: التحليل البيوكيميائي للسائل النخاعي الشوكي:

يفحص السائل النخاعي الشوكي بهدف الكشف عن أي جراثيم معدية والتعرف على أي شذوذ في كيميائية السائل.

4: 8، 2 فحص الجهاز الدوري:

والجهاز التنفسي والجهاز الهضمي ووظائف الإخراج والإفرازات، ومحتوى الدم من البروتين والدهون والسكريدهيدرات، وقياس درجة حرارة المريض بانتظام. وملاحظة عملية التبول والتبرز بانتظام (Brannon & Feist, 2004):

ويقوم الطبيب بفحص محتويات دم المريض بتحليل عينات من الدم بانتظام فهذا التحليل ضروري للكشف عن بعض الاضطرابات لدى المريض. مثال ذلك.

- زيادة حلايا الأزينوفيل تظهر عادة في حالات الشلل المتقدم
- وزيادة كرات الدم البيضاء تحدث قبل وبعد نوبات الصرع
- انخفاض وظيفة الأدرينالين تكشف عن معاناة المريض للاضطراب النفسي

4: 8، 3 وظائف الغدد التناسلية:

وتكشف اضطرابات وظائف الغدد التناسلية عن معاناة المريض لاضطراب

نفسى

4:8:4 البناء الجسمي للمريض:

وهناك تكوينات جسمية شاذة لها دلالاتها السلوكية الهامة لدى المريض . ومن هذه التكوينات الشاذة وجود علامات: (Goldman, 2002) الطفلية ، لعملاقية ، القزمية ، الذكورة على النساء وعلامات الأنوثة عند الرجال

أولاً: الجلد:

ولابد من فحص جلد المريض بدقة من حيث: لون الجلد، تورط الجلد، طبقة الدهن تحت الجلد، وجود علامات فيه كالبيثرات، الزوائد، الدامل... الخ

ثانياً: السائل المخي:

وللسائل المخي العادي خصائصه لدى الأفراد، فالسائل المخي العادي شفاف، عديم اللون، قثوي، كثافته ما بين 1,002 و 1,007، عدد الخلايا في المليتر الواحد من السائل ما بين خلية وخمس خلايا. كمية البروتين العادي ما بين 2 - 3 مليجرام في الملي لتر الواحد

أما في الحالات المرضية نجد: ازدياد الخلايا ما بين: 80 - 100 أو يزيد في الملي لتر الواحد في حالات أمراض الالتهاب في المخ والأغشية السحائية. وازدياد محتوى البروتين يشير الى وجود حالات مرضية. كأمراض الشلل المتقدم والالتهابات السحائية وأورام المخ.

ثالثاً: الجهاز العصبي:

وهو من الفحوص الجسمية الضرورية أيضاً ذلك ان الاضطرابات النفسية قد تتضمن أمراضاً عصبية من نوع أو آخر. وأكثر الاضطرابات العصبية أهمية (Goldman, 2002) الاضطرابات العصبية التي تحدث في الأعصاب الدماغية وخاصة العصب البصري. ففي بعض الاضطرابات النفسية يحدث ان يتغير إنسان العين من حيث الحجم: فيضيق في: خبل الشيخوخة، وزهري المخ. ويتسع في حالات: تسمم الأترويين، والقلق، الخوف. ويفقد مرونته وتساويهما في الحالات المرضية المذكورة أعلاه ويحدث ارتخاء في لحفن العلوي للعين ويظهر ذلك في حالات الالتهاب السحائي خاصة الوبائي منه ويحدث الحول وعدم حركة مقلة العين ودقة رمشها. ولا بد من فحص قاع العين وما يظهره من حالات مرضية كالقرص المختق والتهاب العصب البصري أو ضموره

يشير هو أيضا إلى وجود حالات مرضية لدى الفرد مثل: حدة الإبصار، والمجال البصري وتمييز الألوان

وتشير الدراسات العملية إلى حدوث العمى في نصف المجال البصري أو في جزء منه في حالات الاضطرابات العضوية الواضحة في الدماغ. وتجدر الإشارة هنا للأعراض القشرية والسحائية التي تحدث في الالتهاب السحائي أو مع زيادة الضغط داخل المخ وخاصة تقلص العضلات البصرية وتغيرات الأوعية الدموية في قاع العين. وضمور العصب البصري والعمى في نصف المجال البصري أو في جزء منه والعمى الكلي وأعصاب المخ: فعند فحص أعصاب المخ يجب ملاحظة: تماثل جانبي الوجه لدى المريض؛ وعدم التماثل هنا يعني جذب أحد جانب الفم إلى الجانب الآخر، وانحراف اللسان عن خط الوسط عند بروزه من الفم. وخلل عضلات الوجه: وهذا يظهر في اضطراب التعبير أو في عدم القدرة على تحريك الوجه كلية.

4، 8: 5 فحص الجهاز الدهليزي:

ففي الحالات المرضية يسبب الجهاز الدهليزي الدوران والغثيان وزيادة حركة مقنة العين

4، 8: 6 الاضطرابات التنفسية:

وتظهر هذه الاضطرابات واضحة خاصة في ما يتعلق بحالات التخلف العقلي (Bakal, 1999)

أولاً: اضطرابات الوعي:

وتظهر هنا انعكاسات القبض والمص والتي يمكن الكشف عنها بلمس راحة اليد والشفثين. وتشأ هذه الانعكاسات عادة من تأثير المسارات التي تربط بين أنبوية النخاع المستطيل والقشرة المخية.

ثانياً: اضطرابات الحس:

وهذه تتميز بتعدد صورها: فأعراض المخ العضوية: قد تؤدي إلى كل من زيادة الحساسية أو قلتها تبعاً للمستوى الذي يتأثر عنده المسار العصبي. واضطراب الأعصاب الطرفية تؤدي إلى أعراض من قلة الحساسية والتخدير وتركيز المرض في عقد تحت

القشرة في منطقة التلاموس يتميز بأعراض من حدة الإدراك للاحاساسات المختلفة من ألم، وبصير وسمع.

ثالثا: الاضطرابات الوظيفية:

ومن الاضطرابات الوظيفية التي يجدر ملاحظتها: اضطرابات الكلام: مثل تسرع النطق، وفقدان الكلام الحسي، وفقدان الكلام الحركي وفقدان الكلام

4: 8: 7 الفحص بأشعة (x):

ومن الفحوص التي يمكن إجراؤها أيضا الفحص بأشعة (*) والتي توضح لنا أي تغيرات قد تحدث في نظام الجمجمة. وكذلك الأورام التي قد توجد في المخ. و صبح يستخدم حديثا فحص متقدم بأشعة * يقوم على حقن الهواء في تجويف الجمجمة حتى يمكن الكشف عن وجود أي تمديدات فيها أو عدم انتظام أي إزاحة في البطينات المخية. وتشير الدراسات العملية هنا إلى الآثار العلاجية التي تتركها هذه الطريقة حيث يعمل الهواء على تمزيق الالتصاقات التي تكون قد تكونت للأطفال الذين يعانون من آثار سحائية. فيزول بذلك الصداع والتوبات التي يعاني منها المريض. (Holms, 2006)

4: 8: 8 رسم شرايين المخ:

وزاد الاهتمام في السنوات الأخيرة لرسم شرايين المخ حيث يتخذ هذا الإجراء أكثر من جانب:

- رسم شرايين المخ الذي يقوم على أشعة * بعد حقن مادة عاكسة، مثل مادة الثوريوم داباكسيد في شرايين المخ: ويقيد رسم الشرايين في: توضيح التعدادات المرضية في الأوعية الدموية، وكذلك أورام المخ.
- رسم المخ الكهربائي: فالتيار العصبي الذي يمر في الليفة العصبية يؤدي الى تغيرات في الشحنة الكهربائية او في الجهد الفعال على سطحه. هذا الجهد الذي يميز الموجة الكهربائية التي تمر خلال الليفة. وهذه يمكن ان تساعد في تحديد تقدير تقريبي لنشاط العصب

أما في القشرة المخية حيث يوجد عدد كبير من الخلايا العصبية التي تتفاعل فيما بينها يكون النشاط الكهربائي في المخ عبارة عن مجموعة الفروق بين جهود النيرونات. وتتراوح كمية الكهرباء التي تنتشر على سطح القشرة المخية. ما بين 100

- 1000 ميكروفولت. وعند تسجيل القشرة المخية، فالتأثير نجد صورتين أساسيتين من النشاط الكهربائي:

- الصورة ألفا: وهي تتكون من الموجات المنتظمة بتردد من 8 - 13 ذبذبة في الثانية. وتظهر موجات ألفا بوضوح في المنطقة الجدارية والقذالية. وتخفي هذه الموجات بالتأثير البصري، أو بتركيز الانتباه على شيء ما.
- الصورة بيتا: وهي توجد في الأجزاء الأمامية من المخ وترددات 18، 30، 55 ذبذبة في الثانية.

والعمليات الباثولوجية في المخ تؤدي إلى عدد من التغيرات في تياراته الكهربائية حيث يظهر موجات سريعة أو موجات بطيئة بتردد أربع أو خمس ذبذبات في الثانية. ويلاحظ هنا ببطء ترددات الموجات في حالة استسقاء المخ. وزيادة الضغط داخل الجمجمة والإغماء ونقص السكر في الدم. وقد يحدث أيضا موجات ذات جهد عال في صورة قمم متمزعة غير منتظمة من موجات دلتا البطيئة أو موجات فجائية تختلف في الطول والتردد من ثلاث إلى خمس وثلاثين أو يزيد من التذبذبات في الثانية. وتفيد رسومات المخ الكهربائية لا في تحديد شدة العملية الباثولوجية فقط، ولكنها أيضا في تحديد موضعها. كما تفيد في التشخيص الذي يفرق بين الاضطرابات بعضها ببعض.

4:9 الفحص النفسي

يقوم الفحص النفسي للشخص على النتائج التي يحصل عليها المرشد من المقابلات المتعددة للشخص وما تفرزه الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية من نتائج. كما تتم دراسة المظهر العام لسلوكه. وفي هذه الحالة يجب ملاحظة كيفية دخول الحالة إلى حجرة الكشف ومصافحته للموجودين والتوترات النفس حركية المختلفة التي تعبر عن انفعالاته. وأي علامات فيزيولوجية تظهر على الحالة مثل: قلق، بلل اليدين، تصبب المرق من الجبهة، عدم الاستقرار، التوتر، الصوت المنفعل، اتساع حدقة العين. وأي شذوذ على المظهر الجسمي للمريض بما في ذلك. أي خصائص ترتبط بالجنس الآخر. والملبس واستجابة الحالة للفحص من حيث تقبله أن يفحصه إيام.

ثم بعد ذلك يتم تسجيل تلك الملاحظات من قبل الأخصائي النفسي أحدا بعين الاعتبار ما يلي:

- الوحي - يلاحظ هنا الحانة الوظيفية للاحاساسات من حيث: الصفاء أو التلبد، والتوافق في عملية الارتباك أو الذهول
- الانفعالية: ونلاحظ في هذا الجانب: نوع الانفعال: من حيث الشدة والاستمرارية في تعبيرات الوجه وتوتر العضلات، والمكونات الانفعالية المضطربة، مثل: الخوف، توهم المرض، توقع الشر، القلق، اليأس، عدم الرضا الاستثارة، التشكيك، الغضب، الكراهية
- السمات التمييزية للسلوك: وفي هذا الجانب نلاحظ: النشاط العام للحالة، واهتمام الحالة بالدوافع والاستعدادات والعادات التي تحدد هذا النشاط، والسلوك التلقائي وغير التلقائي للحالة، ومدى مطابقة سلوك الحالة للواقع
- التداعي وعمليات التفكير: توقيت التداعي، وخصائص عمليات التفكير، وسرعة عملية التداعي أو البطء فيها. مثل: تطاير الأفكار، اضطراب التفكير، الحشو العرضي، وعدم التماسق، والتوقف عن الحديث، أو عدم الملاءمة أو اللغة المستحدثة، المبادأة، الرتبة، أو الكلمات المختلطة
- مضمون التفكير والاتجاه العقلي: الاتجاه العقلي العام، معتقدات الحالة وسلوكياتها، والمحتوى العقلي للعمل خاصة ما يتعلق منها بأفكار: تقدير الذات الزائد، أو التقليل منها، وأفكار توهم المرض، والاندمامية، والأفكار المرجمية، وتأثير، والهاء ونوعه أن وجد ومحتواه الشعوري
- الإدراك: وفي هذا الجانب يكشف الأخصائي النفسي عن حالات الاضطراب النفسي وخاصة الهذيان، والحالات الانفعالية للحالة، وخبرات الحالة الإدراكية ومدى إدراكه أن الهلوس نوع من الاضطراب
- الذاكرة: وفي هذا الجانب، فإنه يمكن للأخصائي النفسي تقدير ذاكرة الحالة البعيدة أو القصيرة المدى عند ذكر البيان الزمني عن تاريخ حياته سواء تعلق ذلك البيان بمراحل دراسته، أو عمله، وأسماء رؤساء عمله. ويمكن التأكد من هذا الجانب بتطبيق اختبارات الذكاء التي تقيس ذاكرة الحالة.
- تحصيل المعلومات: يشير هذا الجانب إلى قدرة الحالة على الإجابة الصحيحة عن أسئلة تتعلق بالأحداث الجارية والمعلومات التي كان قد اكتسبها أثناء دراسته من قبل

- الحكم: نعني بالحكم القدرة على مقارنة الحقائق أو الأفكار لفهم لعلاقات بينها واستخلاص الاستنتاجات الصحيحة منها، وصحة تقديرات الحالة وتفسيرها للأمور الموضوعية الخارجية والدرجة التي يدرك فيها العلاقات التي توجد بين العوامل والأحداث. وهنا يجدر ملاحظة أن حكم الحالة يتأثر بإدراك الحالة نفسها وسماتها الشخصية. وعلى الأخصائي النفسي ملاحظة: تقدير الحالة لا ضطر بها النفسي، وقدرة الحالة على مقارنة الحقائق أو الأفكار، والقدرة على فهم العلاقات بين الحقائق أو الأفكار أو الموضوعات، ومدى قيام الحالة بأمور عملها بحصافة، ومدى تحمله مسؤوليات أسرته بشكل سليم.
- الاستبصار: يقصد بالاستبصار درجة وعي الحالة بمرضها وإدراكها لطبيعته والعوامل المسببة لها وبناء على ذلك أنه يمكن ملاحظة تقدير المريض لكيفية تأثير المشكلات الانفعالية على توافقه الاجتماعي وأداء واجباته العادية بنجاح، ومعرفة ما إذا كان المريض، ويدرك إمكانياته، ويرغب في أن يساعده الآخرون، ويدرك المحاولات التي يبذلها للتوافق مع ما يوجد فيه من موقف
- الشخصية: يقوم الأخصائي النفسي بتقييم ما تنسم به شخصية الحالة من نضج وملاحظة ما إذا كانت اتجاهات الحالة تتلاءم ومرحلة نمو شخصيته، ومتسقة مع عمره الزمني.

5: قائمة المراجع:

- ابو حطب، وعثمان، سيد احمد (1998). التقييم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابو لند، سبع (1987). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان
- بلقيس، أحمد (1986). الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي. عمان: دائرة التربية والتعليم - الأونروا/ اليونيسكو التمييز الدراسي: EP/16
- جابر عبد الحميد جابر: علم النفس التربوي. القاهرة: دار النهضة العربية، 1994
- حلمي، على عبد الرازق (1983). تصميم البحث الاجتماعي بين الاستراتيجيات والتفهيذ. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- خليفة، عبد اللطيف محمد (2001) علم النفس الاجتماعي، الكويت: عالم المعرفة.
- دهنيدوف، ليندا (1980). مدخل علم النفس: ترجمة: فؤاد أبو حطب. دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.
- زكي، جمال ويسين، السيد (1962). أسس البحث الاجتماعي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سوييف، مصطفى (1975). الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي: دراسة تحليلية. القاهرة: دار المعارف
- السيد، عبد الحليم محمد (1998). الأسس السيكولوجية لقيم الأفراد وتوجهاتهم واختياراتهم المهنية. ندوة التقييم والاتجاهات وتأثيرها في خطط التنمية. القاهرة: وزارة القوى العاملة والتدريب
- السيد، فؤاد البهي (1998). الذكاء. دار الفكر العربي، القاهرة.
- شفيق، محمد (1985). البحث العلمي: الخطوات المنهجية لأعداد البحوث الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- الشيباني، عمر (1975). **مناهج البحث الاجتماعي**. طرابلس: الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان.
- عبد الحق، كايد إبراهيم (1972). **مبادئ في كتابة البحث العلمي والثقافة المكتبية**. دمشق: مكتبة دار الفتح.
- عبد المعطي، عبد الباسط (1982). **البحث الاجتماعي: محاولة نحو رؤية نقدية لمناهجه وأبعاده القاهرة: دار المعرفة الجامعية**.
- عودة: أحمد سليمان وملكاوي، فتحى (2005). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية**. اريد - الأردن: مكتبة الصكتاني.
- غرايبة، فوزي وآخرون (1977). **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والانسانية**. عمان: الجامعة الأردنية.
- قدسم، أنسي محمد احمد (2003). **الفروق الفردية والتقويم**. عمان: دار الفكر: ناشرون وموزعون
- الصكتاني، ممدوح عبد المنعم والكندي، احمد محمد (1997) **ميكولوجية التعلم وأنماط التعليم**. الكويت: مكتبة الفلاح للتوزيع،
- ملحم، سامي محمد (2011). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- النشواتي، عبد المجيد (1998). **علم النفس التربوي**. دار الفرقان، عمان.
- همام، طلعت (1984). **سين وجيم من مناهج البحث العلمي**. بيروت: مؤسسة الطباعة والنشر.
- ياسين، عطوف محمود (1981). **علم النفس الإكلينيكي**. بيروت: دار العلم للملايين،
- Anastasi, A., & Urbina, S.; (2007). **Psychological Testing** New Jersey: Prentice – Hall, INC. Englewood Cliffs.
- Bakal, D. A.;(1999). **Psychology and medicine: Psychobiological dimensions of health and sickness**. UK: Tavistock publishers.

- Bandura, A. R. & Walters, ;(1993). **Social learning and personality development**. New York: Rine hart and Winston,
- Bordens, K. S. & Abbott, B. B.:(2006). **Research design and methods: A Process approach California: Mountain view. Mayfield publishing company.**
- Brannon, L., & Feist, J.; (2004). **Health psychology: An introduction to behavior and health**. Australia: Thomson. Wadsworth.
- Brown, F. G. ;(1996). ***Principles of Educational and Psychological Testing***. Holt, Rinehart and Winston, N. Y.
- Buhler, C.; (2002). **Values in Psychology**. ,New York: The free press of glanco.
- Cronbach, L. J.:(1990). **Essentials of psychology testing. Harper and Row, N.Y.**
- Dembo, M. H.:(2004). **Applying educational psychology. (5th ed).** New York: Longman.
- Fraenkle, J. R. & wallen, N. E. ;(2006). **How to design and evaluate research in education New York: McGraw - Hill INC.**
- Franzoi, L. ;(2007). **Social Psychology**. New York: McGraw – Hill Higher education.
- Gay, L. R. ;(2003). **Educational research: Competencies for analysis and application. Columbus Merrill Publishing Co.**
- Goldman, W. H.:(2002). **Review of General psychiatry**. New York. Prentice - Hall international INC.

- Holms, D.;(2001). **Abnormal psychology**. New York: Harper Collins publishers, Inc.
- Klausmier, H. J. & Goodwin, W. ;(2001). *Learning and Human Abilities* Harper International Edition. NewYork.
- Merton, R. et al. ;(1996). **The focused interview**. Glencoe, Illinois: The free press co.
- Oldfield, R. C.; (1991). **The psychology of the interviews**. London: Methuen.
- Roediger III, H. L., et al.;(2007) **Psychology**. Boston: Little Brown and co.
- Rotter, J. B. ;(2004). **Social Learning & Clinical Psychology**. New York: Englewood Cliffs. N. J. , Prentice – Hall.
- Rummel, J. T. & Ballaine, W. C. ; (2003). **Research Methodology in Business**. New York: Harper & Row.
- Schmidt, H. O., & Fonda, C. P.;(1986). **Reliability of psychiatric diagnosis**. *Journal of abnormal, Social. Psychology*. Vol. 52.
- Schwartz, S. H., & Bilsky. W.;(1989). **Toward a universal psychology structure of human values**. *Journal of personality and social psychology*, Vol. 53, N. 3, PP: 55. – 562.
- Sekaran, U.; (1992). **Research methods for business: A skill - Building approach**. (2nd ed). New York: John wiley & Sons, INC.
- Travers, R. M. W.;(1998). **An introduction to educational research**. New York: The Macmillan.

الوحدة الخامسة

المعالم القديمة في العراق
النسب والفرص
المعالم التاريخية



5

الوحدة الخامسة

أساليب التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي (الأساليب الاختبارية)

1: المقدمة:

1:1 تمهيد

عزيزي الدارس: القياس عملية وصف المعلومات (وصفا كميًا) أو بمعنى آخر استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات أو البيانات في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها. ومن ثم تفسيرها بسهولة ويسر. وسوف تجد هنا استخدام القياس النفسي من أجل تحديد هوية الشخص وقدراته ومكوناته. خاصة وأن لكل واحد منا مجموعة من الأنماط السلوكية تختلف إلى حد ما مع الأنماط السلوكية لأنسان آخر. وهذه لأنماط تسمى ب: "الأداء". وهنا لا بد من الإشارة إلى عدد من النقاط التي يجب أخذها بعين الاعتبار (ملعم، 2011):

- أن أداء الفرد يمكن قياسه وتقديره. وهذا يعني أننا نقول أنه يمكن تحويل أداء الإنسان من صيغة كمية باستخدام الأرقام حسب قواعد وقوانين معينة.
- أننا عندما نقيس أداء الفرد أو تقديره في مرحلة من مراحله يصبح الأمر بعد ذلك ممكنًا للتعبير بالمراحل التالية من هذا الأداء أو الأدوات الأخرى
- ويتضمن مفهوم قابلية أداء الفرد للقياس والتقدير معنى إخضاع هذا الأداء لظروف وعوامل خارجية قد تؤثر بدرجة أو بأخرى في عملية القياس والتقدير مثل ظروف التجريب التي يتعرض لها الإنسان في موقف من مواقف البحث والدراسة
- ولا شك بأن أداء الإنسان إنما هو دالة خصائصه. وهذا يعني أن كل أداء أو سلوك إنما يصدر عن خاصية واحدة أو مجموعة خصائص يتميز بها الفرد عن غيره من بقية الأفراد.
- إن خاصية الفرد وأدائه والعلاقة بين الخاصية والأداء عنده تختلف من شخص لآخر وهذا الاختلاف هو ما قامت عليه عملية القياس.

■ إن كل درجة (على مقياس ما) إنما تتكون من درجتين هما: الدرجة الحقيقية والدرجة التي تعود إلى الخطأ. ولتحديد العلاقة بين المكون الحقيقي ومكون الخطأ لدرجة ما، فإننا نسلم بأن الدرجة الكلية = الدرجة الحقيقية + الدرجة التي تعود إلى الخطأ. وأن الخطأ يمكن تصنيفه إلى: خطأ ثابت Systematic error وهو نوع من الخطأ يعود إلى المقياس في حد ذاته ويتكرر بصفة منتظمة وله نفس التأثير على كل درجة على هذا المقياس. وخطأ القياس Measurement error: وهو الخطأ الناتج عن استخدام الدرجة الظاهرية في القياس بدلا من الدرجة الحقيقية. وهو نوع من الخطأ يحتاج إلى معالجة إحصائية خاصة للتحكم فيه وخطأ الصدفة أو العشوائية Random error: وهذا هو الخطأ الذي لا يمكن ضبطه أو السيطرة عليه.

1: 2 أهداف الوحدة:

عزيزي الدارس: يتوقع منك بعد الانتهاء من دراسة مادة هذه الوحدة أن تصبح

قادرا على أن:

1. تبين دور الاختبارات والمقاييس في الإرشاد
2. تحدد أنواع الاختبارات والمقاييس
3. تعرف الاختبار الموضوعي
4. تعرف الاختبار الاسقاطي
5. تصف مقياس التقدير
6. تعدد الخصائص الرئيسية للاختبار الجيد
7. تعرف الصدق
8. تعدد انواع الصدق
9. تبين طرق استخراج معاملات الصدق
10. تعرف الثبات
11. تبين طرق استخراج معاملات الثبات
12. توضح طريقة بناء الاختبار
13. توضح مفهوم الاختبار التحصيلي
14. تحدد الفروض الأساسية التي يرتكز عليها قياس التحصيل

15. تصنف الاختبارات التحصيلية
16. تبين استخدامات الاختبارات التحصيلية المقننة
17. تبين خطوات بناء الاختبار التحصيلي المقنن
18. توضح الفروق بين الاختبارات التحصيلية المقننة والاختبارات الصفية
19. تعرف الذكاء
20. توضح وجهة نظر بينيه في الذكاء
21. تصنف اختبارات الذكاء العام
22. تصنف اختبارات الذكاء العام الفردية
23. تطبق اختبار بينيه للذكاء
24. تطبق اختبار وكسلر للذكاء
25. تصنف اختبارات الذكاء العام الجماعية
26. تطبق اختبار جودائف - هاريس للرسم
27. تطبق اختبار رافن للذكاء
28. تصنف مقاييس مكارتني للقدرة العقلية للأطفال
29. تصنف اختبار الكفاية العقلية للمعوقين عقليا
30. تذكر بطاريات الاستعدادات الخاصة المتعددة
31. تصنف اختبارات الاستعدادات الفارقة
32. تصنف بطارية اختبارات الاستعداد العام
33. توضح مقياس المفردات اللفوية المصورة
34. تصنف مقياس المهارات اللفوية للمعاقين عقليا
35. تصنف مقياس المهارات العددية للمعاقين عقليا
36. تصنف مقياس مهارات القراءة
37. تحدد اختبارات استعدادات وقدرات نوعية
38. تصنف اختبارات الاستعدادات الميكانيكية
39. تصنف اختبارات الاستعداد الكتابي
40. تصنف اختبارات الاستعدادات الموسيقية والفنية
41. تطبق مقياس تورانس للتفكير الإبداعي

42. تصف مقياس برايد للكشف عن الموهوبين
43. تطبيق المقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين
44. تصف مقياس الينوي القدرات السيكلوغوية
45. تصف مقياس بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم
46. تطبيق مقياس ويب للتمييز السمعي
47. تحدد مشكلات قياس الشخصية
48. تبين استراتيجيات بناء استبانات الشخصية
49. تعدد انواع اختبارات ومقاييس الشخصية
50. تصف المقاييس الاسقاطية للشخصية
51. تذكر اختبارات ومقاييس الشخصية
52. تذكر مقاييس الاتجاهات والميول
53. تعرف مقاييس القيم
54. توضح اختبار التمييز السمعي
55. تصف اختبار مهارات التحليل السمعي
56. تحدد اهداف اختبار سعة الذاكرة السمعية
57. تصف اختبار الذاكرة السمعية المتتابعة
58. تصف اختبار التداعي البصري الحركي
59. تبين اهداف اختبار التكامل البصري الحركي
60. توضح اجراءات تطبيق اختبار مهارات التحليل البصري

2: الاختبارات والمقاييس:

الاختبار النفسي هو في الاساس مقياس موضوعي ومقنن لمينة من السلوك والاختبارات النفسية مثل اي اختبارات اخرى تتطلب ملاحظة عينة صغيرة من سلوك الفرد يتم اختيارها بدقة بحيث تمثل السلوك المراد اختباره تمثيلا دقيقا ولما كان الاختبار يقيس عينة السلوك، فان من الضروري النظر الى الاختبارات النفسية باعتبارها عينات من السلوك ويجب تفسيرها على هذا الاساس. بحيث تضمنت هذه الأدوات جميعا النقاط الرئيسية التالية (ملحم، 2011):

2: 1 الاختبارات الموضوعية أو مقاييس التقدير:

تقتصر إجابات المفحوص في هذه الاختبارات على وضع إشارة أو كتابة كلمة صح أو خطأ أمام كل فقرة يراها صحيحة من وجهة نظره بحيث تعتبر هذه الإجابات بمثابة مؤشرات ذات دلالة على سمات شخصيته.

2: 2 الأساليب الاسقاطية:

وفيهما يترك للمفحوص حرية التعبير والحديث والتعليق على بعض المواقف والمثيرات الفاضلة بهدف الكشف عن شخصية المفحوص من خلال ما يسقطه الشخص من مشاعر وحاجات ورغبات. وقد صنف فرانك الأساليب الاسقاطية الى خمسة أقسام هي:

- أساليب تكوينية تنظيمية تتطلب من الفاحص أن يفرض على المفحوص المادة المعروضة. كما في اختبار بقع الحبر لروزشاخ.
- أساليب بنائية تتطلب من المفحوص تنظيم مواد محددة الحجم. كما في اختبار مجموعة اللعب لدريسكول واختبار تكوين القصص المصورة لشيدمان
- أساليب تفسيرية يطلب فيها من المفحوص تفسيراً لأشياء يجيد فيها معنى شخصياً أو انفعالياً. كما في اختبار تفهم الموضوع
- أساليب تفريفية أو تظهيرية: تتيح للمفحوص أن يستعيد ذاكرته وأن يتخلص من انفعالاته كما في طريقة اللعب العلاجي من خلال عمل الدمى وتحطيمها أو تشويهها كما في اختبار ليفي Levy الاسقاطي.
- أساليب تحريفية: تعطي صورة عن شخصية المفحوص من خلال التعريف أو التفسير الذي يحدده المفحوص في أساليب الأطفال كاستخدام أساليب كلامية معينة أو اتباعه طريقة معينة في الكتابة.

2: 3 مقاييس التقدير:

وهو أسهل أنواع القياسات الشخصية حيث يقوم الشخص المفحوص بتقدير مستوى شخص من الناحية النفسية أو التعليمية أو الوظيفية. وتعتبر تقارير الكفاية التي تستخدم في مؤسسات العمل والدوائر الحكومية خير مثال لهذا النوع من المقاييس

ومع ذلك، فقد نواجه صعوبات في القياس خاصة عندما نحاول اكتشاف درجة سمة من سمات شخصية الفرد. فالسمة ليست هنا كيانا ثابتا. وليست شيئاً ساكناً وليست كمية. ولهذا فإنه لا يمكن قياس السمة موضوعياً كما نقيس الطول والوزن أو عدد ضربات القلب على سبيل المثال ولهذا يحدّر الأخذ بعين الاعتبار إلى ما يلي:

■ لا توجد درجة صفر كنقطة بداية

■ لا توجد وحدات للسمات

■ لا يوجد اتفاق على المصطلحات المستخدمة

■ لا توجد أداة قياس مقبولة تماماً

وعلى المرشد النفسي ان يتقن المهارات الخاصة بقياس وتقييم سمات شخصية الافراد والتي تتمثل في الاتي (Carey, 2001):

■ **معرفة أنواع التقييم:** التقييم العقلي الذي يهدف الى معرفة نواحي القوة والضعف لدى المسترشد. وتحديد مستواه. بهدف تشخيص الحالة. وتحديد أسباب المشكلة وعواملها الرئيسية. وبالتالي تحديد أهداف العملية الارشادية التي يقوم بها. ومعرفة مدى التقدم الذي يمكن ان تطرأ على حالة المسترشد وتحديد مدى استفادة المسترشد من العملية الارشادية.

■ **معرفة أنواع الاختبارات والمقاييس التي تحتاجها العملية الارشادية:** والتي تقيس جوانب القوة والضعف لدى المسترشد. مثل اختبارات الذكاء والقدرات العقلية. لغامة والخاصة، واختبارات التحصيل الدراسي، والسمات الشخصية والميول والاتجاهات والقيم. أو كانت تعتمد على القدرة على القراءة والكتابة أو القدرة النفضية أو الاداء الحركي المعلي.

■ **معرفة شروط الاختبار الجيد المتمثلة في صدق وثبات وموضوعية الاختبار وسهولة تطبيقه**

■ **القدرة على اعداد الاختبارات والمقاييس:** المتمثلة في القدرة على دراسة سلوك الفرد المراد قياسه. وتحديد اهداف تلك الاختبارات التي تقيس هذا السلوك. وتتميز بالخطوات الاجرائية اللازمة لبناء تلك الاختبارات او المقاييس بما يتناسب والبيئة المحلية التي يطبق بها.

استخدام الأساليب المختلفة في تفسير نتائج الاختبارات والمقاييس للمسترشد. سواء كانت بالمقابلة الشخصية أو بواسطة استخدام وسائل سمعية أو بصرية تساعد في توضيح النتائج. واستخدام الحاسب الآلي في مثل تلك الحالات مهم جداً في إمكانية تفسير النتائج وتحليلها.

وعلى المرشد النفسي أن ينظر بعين الاعتبار إلى نقاط رئيسية ثلاث هي:

- الاختبار من حيث هو عينة للمنبهات: فالاختبار بحد ذاته يمثل عدة أسئلة أو مشكلات أو مواقف معينة يتم تنظيمها بطريقة اصطلاحية لإثارة أنواع معينة من الاستجابات من الأفراد الذين يجري عليهم الاختبار. وحتى يكون الاختبار مفيداً، فإنه يجب أن يكون لجميع مواد الاختبار نفس المعنى لدى جميع المفحوصين. وأن يكون قادراً على إثارة الاستجابات المتعلقة بالقدرات المطلوب قياسها.
- الاختبار من حيث هو عينة لقدرة معينة: ويجب أن ينظر إلى استجابات الفرد عن أي اختبار على أنها عينة واحدة لعدة طرق كثيرة يمكن أن يميز بها عن قدرة معينة. ون طبيعة الموضوعات التي يتضمنها الاختبار هي التي تحدد طبيعة القدرات المطلوبة.
- الاختبار من حيث هو عينة لقدرة الفرد: أن استجابات الفرد على الاختبار ليست إلا عينة واحدة من عدة طرق كثيرة يمكن أن يميز بها الفرد عن قدرته. وأن دقة أي استنتاج يمكن الوصول إليه من نتائج الاختبار تتوقف على دقة تمثيل استجابات الفرد للاختبار لقدرة الفرد.
- التنبؤ بالفشل أو النجاح: تستطيع الاختبارات أن تتنبأ بفشل الفرد أو نجاحه في العمل. فكثير من الأعمال يتطلب قدراً أدنى من قدرة أو عدة قدرات معينة. ويمكن استخدام الاختبارات كذلك للتأكد من عدم وجود الحد الأدنى المطلوب من هذه القدرات. بحيث يمكن التنبؤ بدرجة جيدة بفشل الفرد أو نجاحه في العمل.

3: الاختبارات التحصيلية:

عزيزنا الدارس: إن أحد اهتمامات المعلم الناجح هو قياس نتائج التعلم لمختلفة للطلاب، ومن أهم الأدوات التقويمية هي الاختبارات التحصيلية. فهل نستطيع أن تصوغ تعريفاً شاملاً للاختبار التحصيلي ؟

3؛ 1 مفهوم الاختبار التحصيلي:

الاختبار التحصيلي إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب وفضلا عن هذه الوظيفة التقويمية النهائية والتعليم حيث يتلازم الاختبار معهما في مراحل متتاعة وفي كل مرحلة يحتاج المعلم إلى أداة تقويمية موضوعية تساعد في بلورة القرارات التعليمية المناسبة وهكذا يكون التقويم جزءا متكاملا من العملية التعليمية بمعنى أنه يساهم في جادة التخطيط وضبط التنفيذ ثم تقويم الإنجاز

3؛ 2 الفروض الأساسية التي يرتكز عليها قياس التحصيل:

تصمم الاختبارات التحصيلية لقياس المعارف والمهارات التي يكتسبها الطلبة في مجال محدد لموضوع دراسي وتكون مفردات الاختبار بمثابة عينة ممثلة لجميع المفردات المتعلقة بالمجال الدراسي المعين. وبناء على ذلك فإنه يمكن تحديد الافتراضات المتعلقة بطريقة القياس على النحو الآتي:

- يمكن تحديد محتوى أو نطاق المعارف والمهارات التي يشتمل عليها الاختبار في عبارات سلوكية تحدد التوقعات أو المستويات المرجوة للمادة الدراسية لكي تتمكن من قياسها.
- يقيس الاختبار الأهداف أو التوقعات أو المستويات المهمة ولا يقيس أهدافا غير ضرورية. وهذا الافتراض يتعلق بصدق محتوى الاختبار
- توفر فرصة كافية للطلاب الذين سيطبق عليهم الاختبار لتعلم المادة التي سوف يشتمل عليها الاختبار وقياسها.

3؛ 3 تصنيف الاختبارات التحصيلية:

عزيزنا الدارس، كما علمت، فإن تنوع استخدامات الاختبارات يستلزم وجود أنواع عديدة من الاختبارات. ويمكنك بالتالي تصنيف هذه الاختبارات حسب الأسس التالية:

أولا: أنواع الاختبارات التحصيلية على أساس تقابلي مع التعلم والتعليم:

يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية على أساس تقابلي مع التعلم والتعليم إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي: الاختبار القبلي، والاختبار الينائي، والاختبار الختامي

ثانيا: أنواع الاختبارات التحصيلية بحسب التصحيح ووضع العلامات:

يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية تبعاً لطريقة التصحيح وحسب درجة تأثير العلامة بذاتية المصحح إلى قسمين رئيسيين هما:

١ - الاختبارات الموضوعية:

تعتبر الاختبارات الموضوعية أكثر الاختبارات الخاصة بالتحصيل لمراسي شيوع، واستخدماً لدى المعلمين باعتبارها إحدى وسائل التقويم المتبعة. وسميت بهذا الاسم من طريقة تصحيحها، وما تتمتع به من مزايا قل أن تجد مثلاً في أنواع أخرى من الاختبارات. فهي:

- توفر لك قدراً وافياً من الموضوعية في تحديد الجواب سلفاً بحيث لا يختلف فيه اثنان،
- تستبعد رأي المصحح كلفة من التصحيح. حيث لا يوجد سوى إجابة صحيحة واحدة من بين عدة بدائل وبالتالي فهي لا تتيح للمصحح سوى إعطاء الدرجة على الإجابة الصحيحة فقط.
- تعطى تعليمات واضحة ومعددة بكيفية إجراء الاختبار وغالباً ما يرفق الفاحص بها مثلاً يوضح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.
- تمكن أي شخص مهما كان تخصصه من تصحيح ورقة الإجابة وفق مفتاح التصحيح المرفق بالاختبار. ومهما بلغ عدد المصححين لورقة الإجابة فإن نتائج الاختبار سوف تظل واحدة.
- تمثل مختلف أجزاء المادة التي يتم بها الاختبار. وذلك بالنظر إلى كثرة عدد أسئلة الاختبار التي يقوم مصمم الاختبار بصياغتها في هذا النوع من الاختبارات.
- تتدرج أسئلة الاختبار الواحد منها من السهولة إلى الصعوبة، مما يساعد على إزالة عامل الفلق والتوتر عند الطالب ساعة بدء الاختبار، كما يساعد على تحقيق إنحاز مناسب لكل فئات الطلبة ومستوياتهم المختلفة (الممتاز والمتوسط والضعيف)
- تزيل رهبة الطلبة وخوفهم من الاختبار، لكثرة عدد أسئلة الاختبار التي تسمح بإعطاء فرصة أكبر للنجاح لعدد أكبر منهم.
- تضفي حوا من اللعب على التعليم خاصة في مرحلة الدراسة الأساسية الأولى نظراً لأنها تتطلب رسم خطوط أو وصل كلمات بعضها ببعض كما في اختبارات المزوجة.

- تتيج لتلاميذ الذين لا يتقنون الكتابة أو لا يحسنون التعبير فرصة النجاح وهذه الفرصة لا تتوفر لمثل هؤلاء التلاميذ في الاختبارات المقالية.
 - تتصف بثبات وصدق عالين نظرا لموضوعية التصحيح وكثرة عدد الأسئلة.
 - تتطلب وقتا قصيرا في التصحيح
 - تشعر الطالب بعدالة التصحيح وتبعده من تهمة التحيز أو التعب أو الظلم لطرف دون آخر
 - تسهل القيام بالتحليل الإحصائي لنتائج الأداء
 - تمكن الفاحص من استخدام الحاسب الآلي في التصحيح واستخراج النتائج
 - تمنع الطالب من التحايل أو التهرب من الإجابة مباشرة على السؤال
- وبالرغم من كل المزايا التي تتمتع بها الاختبارات الموضوعية إلا أنه يعاب عليها أنها:
- تتطلب وقتا ومهارة في التصميم. فلا بد من توفر الخبرة لدى واضع الاختبار الموضوعي ضمن قواعد وأسس سليمة حتى يتلافى الضرر الذي قد تحدثه صياغة أسئلة من قبل شخص يجهل قواعد تصميمها.
 - تسمح بالتخمين أو النجاح عن طريق الصدفة خاصة في اختبارات الصح والخطأ.
 - سهولة الغش في الاختبار. إلا أنه يمكن التغلب على هذا العيب بإيجاد عدة طبعات بتوزيعات مختلفة لأسئلة الاختبار بحيث يصعب على المفحوص التعرف على السؤال وإجابة الصحيحة له في أوراق الأسئلة المجاورة له.
 - تحتاج الاختبارات الموضوعية إلى تكلفة عالية بالنظر إلى الاختبارات المقالية. وفضلا عن حاجة هذا النوع من الاختبارات إلى الطباعة. وكمية أكبر من الورق فإن الجهد الذي يبذله واضع الاختبار الموضوعي كبير جدا إذا قيس بالجهد الذي يبذله واضع الاختبار المقالي.
- ب - الاختبارات المقالية (الأدائية) :**

تعتبر الاختبارات المقالية (الأدائية) من الأنماط التقليدية الشائعة منذ زمن بعيد وتستخدم من أجل تقييم تحصيل الطالب في الموضوعات الدراسية التي يقوم بتعلمها ولرغم من الانتقادات العديدة التي وجهت لهذا النوع من الاختبارات. إلا أنه لا يزال يحتل مكانة متميزة بين أنواع الاختبارات التحصيلية. ويمثل الاختبار المقالي تقويما

للقدرة على التعبير اللغوي، والإبداع الفكري، وتنظيمه وتكامله، وإبداء الرأي وتقديم الحجة المناسبة. وينظر إلى الاختبار المقالّي باعتباره الأسلوب الأمثل الذي يعبر فيه الطالب من وجهة نظره والتعبير بها بالطريقة التي يريد. وقد عرف الاختبار المقالّي بأنه اختبار كتابي يطلب ممن يؤديه كتابة مقال. أو موضوع إنشائي يتحدد حجمه حسب ما يطلب في السؤال، والذي قد يبدأ بكلمة: ناقش، ابحث في... نحدث عن... الخ. ويستطيع الطالب إطلاق العنان لقلمه والاسترسال في الكتابة. مع مراعاة الصيغة في التعبير والدقة في استخدام المفاهيم والأفكار والمصطلحات والقواعد العلمية والقدرة على العرض والشرح والتحليل والاستنباط وربط المعلومات بعضها ببعض.

يتميز الاختبار المقالّي أفضل وسيلة للتعبير بها عن الفحوص وتوضيح وجهة نظره الخاصة بإيراد الحجج المؤيدة وتقنييد الرأي المقابل. ويفسح المجال لحرية معالجة الموضوع. وتنظيم المعلومات وترتيبها واستخلاص النتائج. فضلا عن ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة. وكشف الحصيلة المعرفية في موضوعات شتى. بالإضافة إلى استخدام الأساليب اللغوية من حيث الكلمات المنتقاة والقواعد التي يخضع لها لتركيب اللغوي للجملة لتؤدي بمجموعها إلى وضوح الفكرة والعرض المنظم لها.

وعلى الرغم من المزايا التي يحققها الاختبار المقالّي، إلا أنه قد وجه لهذا النوع من الاختبارات انتقادات شديدة من قبل العديد من الباحثين من أهمها:

- انخفاض مستوى الصدق: فأنت كمعلم لا تستطيع أن تضع أسئلة مقالية تغطي كل أجزاء المادة المتعلمة، ولهذا، فإن ما تضمه من أسئلة مقالية لاختبار ما لا يمثل المنهج اندراسي تمثيلا صحيحا.
- الصدفة أو الحظ: فأنت حين تدرس فصلا أو موضوعا دراسيا دون غيره من أجزاء مادة الاختبار وصدف أن الفاحص قد صاغ أسئلة اختباره من نفس هذا الموضوع أو الفصل الدراسي. فهذا يعني أنك سوف تحصل على درجة عالية في الامتحان وبالعكس، فلو كانت أسئلة الاختبار من غير أجزاء المادة التي قمت بدراستها وركزت عليها استعدادا للاختبار. فهذا يعني أنك سوف تقشَل في الحصول على الدرجة التي تناسب الجهد الذي بذلته في الاستعداد للاختبار. وقد ترسب في الاختبار نتيجة عدم تمكّنك من دراسة كل أجزاء مادة الاختبار.

- **الميل إلى الحفظ:** فأنت نضطر في كثير من الحالات إلى تضمين إجابتك معومات دون تنظيم أو تركيز خوفا من إضاعة الوقت. وكل هذا يجعلك تميل إلى الحفظ حتى تتمكن من الإجابة عن أسئلة الاختبار في الوقت المحدد. خاصة إذا كان المعلمون يشجعون هذا الأسلوب من الاستذكار فيصيغون أسئلتهم التي تستدعي الحفظ. مثال ذلك: أذكر، عدد، ناقش، لخص، فسر... الخ.
- **التورية:** في الاختبار المقالي تترك لك الحرية في اختيار الإجابة وتنظيمها وترتيبها وطرح الأفكار التي تراها مناسبة. كما توجد لك فرصة للتجاذب والمراوغة، خاصة إذا لم تستطع تذكر مادة الاختبار جيدا. وعندها يجد المصحح أنك لم تجب عن السؤال، وإنما قدمت معلومات أخرى لا علاقة لها به بالرغم من أنها تمثل جزءا من المادة المتعلمة. ويضطر المصحح إلى منحك عددا من الدرجات بدلا من الصفر.
- **أثر انطباع المصحح:** فقد يؤثر الجواب السابق على درجة الجواب اللاحق فتحصل على درجة أعلى أو أدنى مما تستحق. فإذا كان جوابك على السؤال السابق ممتازا حصل انطباع لدى المصحح بأنك جيد متمكن من المادة. ومن ثم يميل إلى إعطائك على جواب السؤال الثاني درجة أعلى من الحقيقة. والعكس صحيح، فإذا كان جوابك عن السؤال السابق ضعيفا حصل انطباع لدى المصحح بأنك غير متمكن من المادة. فيميل إلى إعطائك درجة أدنى من الحقيقة على جوابك عن السؤال التالي. وهكذا، فضلا عن أنه إذا عرف المصحح اسم المفهوم فإن الفكرة التي كونها عنه في وقت سابق تؤثر سلبا أو إيجابا في وضعه للدرجة على الجواب المكتوب. وبالتالي لا تكون الموضوعية أساس وضع الدرجة التي تتناسب والجواب.
- **خطأ الطالب وأسلوبه في الأداء:** إن عوامل خطأ الطالب وأسلوبه وسلامة الإملاء وحسن الترتيب وصحة الإعراب والنظافة تدخل كموامل مؤثرة على وضع الدرجة مناسبة على الجواب. فإذا كان المصحح يهتم بشكل واضح بهذه الأمور. ووجد أن الطالب يحسن تحقيقها. فإن درجته سوف تتأثر سلبا من جراء ذلك.
- **المفوض:** فقد يفهم التلاميذ أسئلة الاختبار بأشكال مختلفة ومن ثم تختلف إحاساتهم وتتنوع بحسب فهمهم لها مما يتعدى على الفاحص أن يقارن بين إجابات التلاميذ جميعهم. وقد لا يجد عاملا مشتركا بين هذه الإجابات فيضطر إلى شرح السؤال على التلاميذ مرات عديدة ويوضح لهم طريقة الإجابة. ومع ذلك فسوف يجد

اصح ان عدا من التلاميذ يستمرون في الاستفسار عن السؤال وكمية الإجابة عليه.

- اختلاف درجات الاختبار المقالي في المعنى حتى وان تساوت رقما أو ظاهريا فقد تكون الدرجة 8. % درجة ممتازة عندما تكون درجات غالبية التلاميذ في نفس الاختبار متدنية. وتكون درجة 8. % سيئة عندما تكون درجات غالبية التلاميذ أعلى من هذه الدرجة.

ثالثا: أنواع الاختبارات التحصيلية بحسب درجة التقنين أو التمييز:

وانطلاقا من درجة التقنين أو التمييز، فانه يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية الى نوعين رئيسيين هما:

أ - الاختبارات المقننة أو المعيرة:

ونعني بها تلك الاختبارات التي يتم بناؤها بطرق معيرة ومبلورة يقوم ببنائها متخصصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة. من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة.

وهناك أنواع متعددة من هذه الاختبارات ومنها:

- اختبارات التحصيل الشخصية التي تتناول بشكل رئيسي فردا واحدا مثل اختبارات الفهم والاستيعاب في القراءة، واختبارات تخدم وظيفة تشخيصية معينة، ولكنها مصممة للاستخدام مع المجموعات.
- اختبارات التحصيل على مستوى الدراسة في المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية ومستوى الدراسة الجامعية. وتميل الاختبارات التحصيلية المقننة على مستوى المدرسة الأساسية إلى التركيز على المهارات الأساسية التي تعنى بالمعلمات والإعداد. أما على مستوى المدرسة الثانوية ومستوى الجامعة. فإن التركيز يغلب على أن يتجه نحو المادة الخاصة ببعض الجوانب المنهجية المعينة أو نحو مقررات دراسية معينة بالذات.

وبالرغم من أن هذا النوع من الاختبارات يشبه إلى حد كبير الاختبارات التحصيلية التي يدها المعلمون عادة، إلا إنها تختلف بصورة جوهرية في طرق تصحيحها والوظائف المحددة لها

تتمتع الاختبارات التحصيلية المقننة والمعيرة بعدة مزايا من أهمها:

- يتم إنتاج الاختبارات التحصيلية المقننة أو المعيرة بصورة مركزية من قبل المتخصصين في الاختبارات التحصيلية ممن لهم خبرة طويلة في مجال بناء الاختبارات وتطبيقها.
 - يعتمد في بناء الاختبارات التحصيلية المقننة أو المعيرة على الأهداف التربوية المشتركة التي تعتمدها المناطق التعليمية المختلفة التي يؤمل أن يشملها تطبيق هذا النوع من الاختبارات خاصة وأن هذه الاختبارات تصمم عادة لتستخدم في مناطق تعليمية واسعة.
 - يتوفر للاختبارات التحصيلية المقننة أو المعيرة، بيانات معيارية بحيث يحرص واضعوا هذه الاختبارات وناشروها على تقديمها الى الجماعات التربوية التي تستخدمها لاستخلاص دلالات للعلامات المحققة منها.
 - يمكن ان تعتمد القرارات التربوية الخاصة بتقويم أداء التلاميذ على هذا النوع من اختبارات خاصة وانها تأتي شاملة لما تم تعليمه في وحدة معينة من مقرر دراسي معين.
 - يمكن الاعتماد على نتائج هذا النوع من الاختبارات في اتخاذ القرارات التشخيصية والملاجية الملائمة للتلاميذ في مناطق تعليمية واسعة، خاصة فيما يتعلق منها بتشابه الأهداف التربوية الموضوعة لكل منطقة تعليمية على حدة.
 - يعتمد على نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ السياسات التربوية العليا التي تتلام وحاجات التلاميذ في مختلف المناطق التعليمية، وإجراء المقارنات اللازمة لمسار التربية والتعليم في المناطق التربوية المختلفة.
 - يمكن اعتماد نتائج تطبيق هذه الاختبارات في تطوير المناهج الدراسية وتحديثها، وبالنظر الى ما تفرزه نتائج هذه الاختبارات من نقاط ضعف وقوة لمفرداتها،
 - ينطلق من نتائج تطبيق هذه الاختبارات عملية المقارنات والانتقاء والمفاضلة بين البرامج البديلة حيث تلعب هذه الاختبارات دورا بارزا في تحديث العملية التعليمية التعليمية للدولة
- وبالرغم من الفائدة الكبيرة التي يمكن أن تجنيها المؤسسات التربوية المختلفة من الاختبارات التحصيلية المقننة أو المعيرة إلا أن هناك عددا من العيوب التي يكتنف إنتاجها والتعامل بها، ومن أهم العيوب:

- يتطلب بناء الاختبارات التحصيلية المقننة فترة زمنية طويلة نسبياً بالمقارنة مع بناء الاختبارات التحصيلية غير المقننة أو الصغيرة (اختبارات المعلمين).
- يبدل في الاختبارات المقننة الكثير من الجهد والمال. وتحتاج إلى خبرات فنية متخصصة في مجال بناء الاختبارات وتطبيقها قد لا تتوفر في كثير من المؤسسات التربوية في الدول النامية.

ب - الاختبارات غير المقننة أو غير المعيرة:

هذا النوع من الاختبارات التحصيلية يمدّه المعلمون وهو يشكل الغالبية العظمى للاختبارات المعمول بها في مدارسنا. فقل أن تجد معلماً في مدرسة لا يقوم ببناء مثل هذه الاختبارات. وتتميز هذه الاختبارات بأنها سهلة الإعداد، وقليلة الجهد والتكاليف فلا يحتاج لأعداد مثل هذه الاختبارات إلى الجهد والمال والخبرة أو المتخصصين في بناء الاختبارات وتطبيقها. كما أنها تتلاءم مع أهداف المعلم المحددة لمجموعة معينة من التلاميذ. إلا أن أساليبها ليست معيرة أو مقننة. وبالتالي فلا يمكن تعميم نتائج استخدامها على مناطق تعليمية أخرى. ويصعب اعتمادها في اتخاذ القرارات و سياسات التربوية العامة للدولة.

رابعاً: أنواع الاختبارات التحصيلية على أساس الأداء في عملية الاختبار:

تال الاختبارات الكتابية القدر الأكبر من الاهتمام في تقويم تحصيل التلاميذ. رغم تكرار التأكيد من قبل الباحثين على أهمية الجانب العملي التطبيقي في تعليمهم وتعلمهم. وتصنف الاختبارات التحصيلية الأدائية بحسب تدرج مستويات الواقعية التي توجد في موقف الاختبار إلى الأنواع الرئيسية التالية:

1 - الاختبارات الأدائية التي تعتمد على الورقة والقلم:

يؤكد هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية على تطبيق المعرفة أو أداء مهارات كتابياً. فقد تطلب إلى تلاميذك أداء نشاط مثل: رسم خريطة جغرافية أو رسم أجزاء لنبات معين، أو الكتابة بخمسة الرقعة. وفي مثل هذه الحالات، فإن الإجابة الكتابية على الاختبار يمثل دلالة واضحة على كل من المعرفة والمهارة التي يؤمل أن يقيسها الاختبار.

ب - اختبارات التعرف:

يتضمن هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية مجالاً واسعاً في المواقف الاختبارية الأدائية. فقد تطلب من تلاميذك أن يقوموا ببعض الأعمال الدراسية مثل: تعيين جزء من جهاز (يوضع جهاز أمام الطالب سبق وأن درسه وتعرف عليه) أو تحديد مواقع المدن الهامة على خريطة صماء. وتصنيف المواد المختلفة على طاولة: كأن تضع عدداً من المواد: مثل: بلاستيك، خشب، حديد، كتب، زجاج... الخ).

ج - اختبارات الأداء الظاهري:

يركز هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية على الإجراء الصحيح وتأدية الحركات المطلوبة كما يوضحها الأداء الفعلي للمهمة. فقد تطلب من تلاميذك في مقرر التربية الرياضية: التلويح بالضرب تجاه كرة متخيلة في الهواء، أو الملائكة في الهواء أمام مرآة. وتوضيح حركات السباحة المختلفة خارج المياه.

وتستخدم الأجهزة الظاهرة في أنواع مختلفة من برامج التدريب المهني لأغراض تعليمية وتقويمية قبل التطبيق العملي على الأجهزة الحقيقية. ويساعد هذا الإجراء على التقليل من فرص الإصابة من الخلل في التطبيق على هذه الأجهزة. ويحد بالتالي من تدمير تلك الأجهزة خاصة إذا علمت أن بعضها يكون غالي الكلفة. مثل أجهزة التدريب المتعلقة بقيادة السيارات أو الطائرات وغيرها.

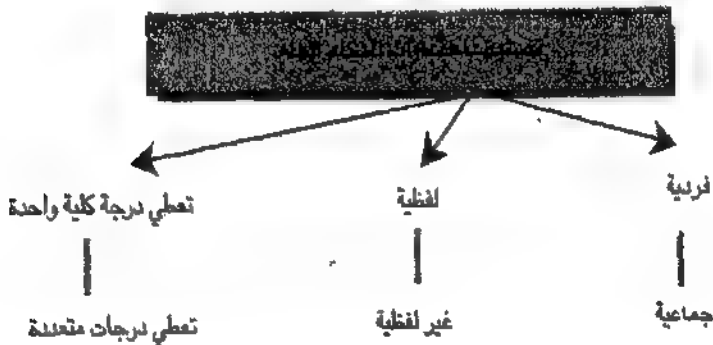
د - اختبارات مهنة العمل أو المثال العملي:

ويعتبر هذا النوع من الاختبارات التحصيلية الأدائية أكثرها واقعية. حيث يطلب إلى التلاميذ أداء مهمات عملية على أنها مثال للأداء المطلوب تقويمه حتى يثبت بالدليل القاطع أن الطالب قادر على الأداء بكفاءة وإنجاز جيدين. فقد تطلب من طالب أداء مهمات عملية مثل مهارة في كرة السلة تحت ظروف معروفة ومشروطة. أو تطلب منه مهارة في التربية المهنية أو التربية الفنية أو الاقتصاد المنزلي أو إجراء تجربة علمية. الخ

4: اختبارات الذكاء العام:

يمكن تصنيف اختبارات الذكاء العام بطرق متعددة وقد أشار علام (2006) إلى تصنيف اختبارات الذكاء العام إلى:

- اختبارات فردية واختبارات جماعية: ومن أمثلة اختبارات الذكاء الفردية: اختبار بينيه واختبارات وكسلر. ومن أمثلة الاختبارات الجماعية اختبار اونيس للقدرة العقلية واختبار ثيرستون لليقظة العقلية
- اختبارات لفظية واختبارات غير لفظية: ومن أمثلة اللفظية: اختبار المفردات اللفظية وكمال الحمل وتمييز القروق وتفسير الأمثال.. الخ. أما الاختبارات غير اللفظية فهي لا تعتمد على أي شكل من أشكال التواصل الكتابي أو الشفوي أو القرائي، ونما يقدم الفاحص التعليمات من خلال الإيماءات والإشارات ويستجيب الفرد بالإشارة إلى الأشياء أو التعامل معها يدويا وتطبق هذه الاختبارات على الأطفال الصم أو الذين لا يمكنهم التواصل بأي شكل من أشكال اللغة العادية
- اختبارات تعطي درجة كلية واحدة واختبارات تعطي درجات متعددة: ومن أمثلة الاختبارات التي تعطي درجة واحدة كلية والتي صممت بحيث تقيس القدرة العقلية العامة، اختبارات القدرة العقلية لهلمون ونيلسون Helmon-Nelson tests of mental ability لتصنف الحضانة وحتى نهاية المرحلة الثانوية. واختبار القدرة المدرسية لاوتيس ولينون Otis-Lennon school ability ومن أمثلة اختبارات الذكاء التي تعطي درجات متعددة وتقيس عددا من القدرات اختبار القدرات المعرفية Cognitive abilities tests



شكل رقم: (2: 6) تصنيف اختبارات الذكاء العام

4: 1 اختبارات الذكاء العام الفردية:

من أبرز اختبارات الذكاء العام الفردية ما يلي:

أولاً: مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء العام:

ابتكر ألفريد بينيه Alfred Binet (1857 - 1911) عالم النفس الفرنسي الشهير أول مقياس عملي للذكاء (Atkinson, et al, 2005). حيث قام وزملاؤه بقياس المهارات الحسية والحركية للأفراد، إلا أن هذه المقاييس لا تعطي المعلومات المرغوبة، وبالتالي بدأوا بتقويم الوظائف المعرفية والتي تمثل جوانب: التخيل، طول ونوعية الانتباه، الذاكرة، والأحكام الجمالية والخلقية، التفكير المنطقي، والقدرة على فهم الجملة. وقام بينيه بجمع بعض المهام العقلية لتقدير تلك القدرات. وبدأ باختيار المفردات في إحدى مدارس الأطفال بباريس.

وفي عام 1904 خطى مشروع بينيه في تصميم الاختبار خطوة كبيرة عندما تم تعيينه في لجنة حكومية من أجل دراسة مشكلات تعليم الأطفال المتخلفين. وتوصلت اللجنة إلى ضرورة التعرف على الأطفال المعوقين عقلياً ووضعهم في مدارس خاصة ومن ثم، بدأ بينيه ومساعدوه العمل على تصميم اختبار يميز الأطفال الذين يستطيعون الإفادة من لتعليم المدرسي العادي من هؤلاء الذين لا يستطيعون ذلك واختاروا لأجل ذلك مفردات تميز بين المستويات العمرية للأطفال المتماثلين بصورة واضحة "على افتراض أن الأطفال يكتسبون مهارات عقلية أكثر مع تقدمهم في العمر الزمني" كما اختار بينيه ومساعدوه المهام التي تميز بوضوح بين الأطفال الأذكياء والأغبياء من نفس العمر وبستخدم تلك الاستراتيجيات العامة، تجمع لدى بينيه عدد كبير من المفردات التي قام بترتيبها من حيث التدرج في الصعوبة بحيث يستطيع الأطفال ذوو القدرات المتوسطة حل 50 / تقريباً من بنود الاختبار في مستوى عمرهم

وفي عام 1908 قام بينيه وسامبون بتعديل الاختبار. بحيث شمل التعديل الجوانب الخاصة بمهكرة العمر العقلي، "ويمثل العمر العقلي هنا متوسط أداء الأفراد بعضهم ببعض. مما اكسب الاختبار ميزة استخدام اختبارات قصيرة وعديدة ومتنوعة ومتدرجة الصعوبة. واعتبر المستوى العمري للاختبار ذلك الذي يستطيع ما بين (55 / 75 %) من الأطفال في عينة التقنين الإجابة عليه إجابة صحيحة. حيث كانت عينة التقنين (203) أطفال تتراوح أعمارهم بين 3 - 17 سنة.

وفي عام 1911 أعاد بينيه ترتيب عناصر الاختبار من جديد وجعل في كل مستوى عمري خمس اختبارات وضاف خمس اختبارات أخرى لمستوى من (15 سنة) وخمسة اختبارات لمستوى عمر الراشد. بحيث أمكن قياس كسور العمر العقلي عند الفرد. وأدت فكرة العمر العقلي التي اكتشفت من قبل العالم الألماني شترن Stern عام 1912 النسبة العقلية نسبة الذكاء وهي تساوي

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{100} \times 100$$

العمر الزمني

وفي عام 1916 تم تطوير الاختبار من قبل لويس تريمان. ثم بعد ذلك قام كور من ثيرمن وميريل في عام 1937 بنشر صورة معدلة للاختبار تلتها بعد ذلك صورة معدلة أخرى عام 1960، واعدت تقنيته في العام 1972

وتستخدم الصورة الحالية للاختبار في الصورتين: ل. م، وتشتمل على عشرين قدرة مختلفة مبدئية باختبارات تناسب عمر سنتين تقريباً ثم ترتفع الى المستوى الذي يصلح للمفاضلة بين القابليات الخاصة للراشدين متوسطي الذكاء والمتفوقين منهم.

هذا ويمكن تصنيف فقرات المقياس على النحو التالي:

- **الذاكرة:** مثل: إعادة الأرقام، الجمل، نسبة الأشياء من الذاكرة، فقرات من قصة أو خبر أو رسوم.
 - **التحصيل المدرسي:** في الحساب والقراءة.
 - **القدرة اللفظية:** القدرات والتفهم اللفظي، والتعبير اللفظي، والسمع والاستدلال اللفظي والتصنيف اللفظي وتداعي الكلمات.
 - **المعلومات العامة، وفهم المواقف العملية:** وتشتمل هذه الفئة على المتشابهات، وتفسير لصور، السخافات، المقارنات الجمالية... الخ.
 - **الحكم العملي، والقرارات العملية:** وهي اختبارات خاصة بالمهارات الأدائية، مثل: اختبارات الرسم، ولوحات الأشكال والبراعة.
- وحتى يتم توضيح محتوى الاختبار نعرض عليك عدداً من المستويات العمرية للاختبار كما يلي:

1 - العمر سنتان ونصف السنة:

- التعرف على الأشياء: (بطاقة عليها 6 اشياء مثبتة) كأن تطلب من المبحوص ان يريك الشيء الذي تشرب فيه.
- التعرف على اجزاء الجسم: (صورة طفل من الورق المقوى) كأن تطلب من المبحوص ان يريك شعر الطفل.
- تسمية الاشياء: (5 اشياء صغيرة) كأن تسأل المبحوص: ماهذا؟ كرسي، سيارة... الخ.
- تسمية الصور: (8 بطاقة صغيرة عليها صور اشياء مألوفة) مثال: ماذا تسميه؟
- اعادة لرقمين:
- اطاعة الاوامر البسيطة: كأن تقول للمبحوص: اعطني الطلب، ضع الزر في الصندوق، الخ.

2 - العمر سبع سنوات:

- السخافات في الصور: (5 صور) اسأل: الاشياء السخيف (اللي بضحك) بهادي الصورة، ليش هذا سخيف (أو بضحك): الرجل والمظلة، الرجل والمنشار، الكلب والارنب، رجل وامرأة جالسين تحت المطر، القط والفئران
- التشابه بين شيئين: قل: التفاح والخوخ بايش ييشبهوا بعض، السفينة والسيارة بايش ييشبهوا بعض، الصفوف والقطن بايش ييشبهوا بعض، الفاس والمنشار بايش ييشبهوا بعض بايش ييشبهوا بعض
- نقل الماسة: شكل معين مطبوع في كراسة تسجيل الاجابات: ارسم واحدة زي هادا بالضبط ارسمه هون.
- الفهم: (الاختبار الخامس في سن 8) اسأل: ايش لازم تعمل اذا لقيت في الشارع ولد عمره ثلاث سنين ضايح عن اهله. شو لازم تعمل اذا كسرت اشئ لواحد غيرك، شو لازم تعمل اذا لقيت حالك وانت رايع على المدرسة في خوف انك تتأخر. ليش لما بنحط حشبة على المي بطيش وما بتفرق. ايش لازم تعمل اذا ولد (أو بنت) حسب جنس المبحوص) دعس على رجلك من غير قصد. اذا كنت في بلد بتروحها لأول مرة شو لازم تقول لواحد بسألك تدله على محل هو بدور عليه

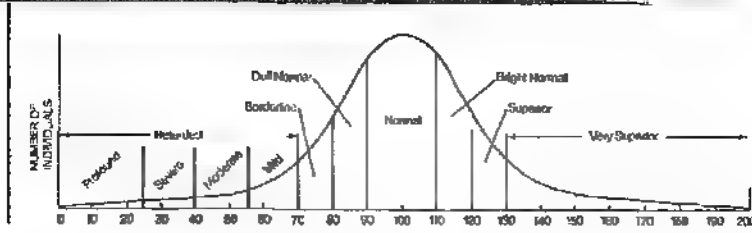
- تسمية أيام الأسبوع: قل: سمى لي أيام الأسبوع، ايض هو اليوم اللي بيحي فصل يوم .. الثلاثاء، الخميس، الجمعة
- اعادة خمسة ارقام: قل: انا راح اقول شوية اعداد وبعد ما اكمل بدي اياك تعيدهم وراي زي ما انا قلتهم بالضبط انتبه منيح وقولهم زي ما قلتهم بالضبط. 3 1 8 5 - 9 - 4 - 8 - 3 - 7 - 2 - 9 - 6 - 1 - 8 - 3
- 3 - العمر 12 سنة:
- المفردات: قائمة المفردات: قل: بدي اشوف كم كلمة بتعرف. انتبه ولا اقول كلمة قلني شو معناها شو هي مثل: ساقى، سرا، الخ.
- السخافات اللفظية: اقرا كل عبارة ثم اسأل المفحوص بعد كل منها: ايض الاشئ السخيف بالهاكي.
- قال القاضي للسجين: حكمت المحكمة عليك بالاعدام شتقا حتى الموت، ارجو ان يكون في هذا تحذيرا لك
- بعد ان اجريت اصلاحات لطريق الرئيسية للقرية قبل خمس سنوات. لم يحدث اية حادثة اصطدام عليها منذ ذلك الحين. وقبل سنة قتل شخص واحد في حادثة تصادم على هذه الطريق.
- يقول موظف سكة الحديد انه عندما يحدث اصطدام لقطار فان العربة الاحيرة هي التي تتحطم اكثر من غيرها. فقال له صديقه: بما ان القطار فيه عدد كبير من العربات فالحل هو فصل العربة الاخيرة قبل ان يتحرك القطار
- السخافات في صور: مثال صورة تبين ان ظل رجل ما هو في الاتجاه المعاكس، ما السخيف في هذه الصورة.
- عمل عقد من الذاكرة: علبه فيها 28 خرزة مختلفة (14) منها دائرية، (8) مكعبة، (6) اسطوانية خيط من نوع اربطة الاحذية، ساعة وقف. اعمل عقدا من 9 خرزات ممسكا الخيط (رباط الحذاء) بحيث يتمكن المفحوص من رؤيته قائل: تطلع على اللي بعمله لانني رايع اخبيه واشوف اذا كان بتقدر تعمل واحد زيه تمام. رتب الخرزات التسع في العقد على النحو التالي: 2 دائرية: 1 مكعبة، 1 دائرية، 1 اسطوانية، 1 دائرية، 1 مكعبة، 2 دائرية كما في الشكل

- إعادة 5 ارقام بشكل عكسي: قل: انا بدي اقول لك تسوية اعداد. ويدي اياك تبيدهم وراي بالعكس. مثلا اذا انا قلت 5 - 1 - 4 انت بقول 4 - 1 - 5 مستعد هلا: 8 - 1 - 3 - 7 - 6 - 9 - 5 - 8 - 2 - 9 - 1 - 5 - 8
- كلمات مجردة: قل: ايش معنى؟ أو شو هو: الشفقة، انتقام، طاعة، المجاعة
- تكميل الجمل (الكلمات الناقصة): مثال اكتب الكلمة الناقصة في كل فراغ.
ضع كلمة واحدة في كل فراغ فقط:
- جفت المزروعات..... لأن السماء لم تمطر
- لا يستطيع كل رجل ان يكون بطلا..... يستطيع كل رجل ان يكون انسانا
- يمكننا فيما تبقى من الوقت ان نتجول في المدينة. ... زور متحف الآثار
- يلبس سعيد ملابسه الصوفية..... يكون الطقس باردا

4 - العمر 14 سنة:

- المفردات: قائمة المفردات: قل: بدي اشوف كم كلمة بتعرف. انتبه ولما اقول كلمة قلني شو معناها شو هي.
- الاستمرار: ست قطع من الورق الرقيق. خذ الورقة الاولى وقل: شوف شو بدي اعمل: اثن لورقة مرة واحدة من منتصفها واقطع منها قطعة صغيرة في منتصف الحرف المثني ثم قل: بتعرف كم ثقب رايعين نشوف لما نفرّد الورقة. افرد الورقة امام المفحوص حتى يستطيع عد الثقوب. وبذلك تلفت نظره الى العدد الصحيح. خذ قطعة ثانية ويعد ان تشيها كالمرة السابقة قل: لما شيئا الورقة هيك وقطعنا منها قطعة بتذكر طلع في اثنورقة ثقب واحد. الان رايعين نشيها كمان ثنية ونشوف كم ثقب بطلعلنا. ثم اثن الورقة ثنية اخرى باتجاه عمودي على الاول. واسأل المفحوص "بتعرف كم ثقب رايعين نشوف لما نفرّد الورقة المرة هاذي. استمر بنفس الطريقة حتى الورقة السادسة
- التفكير: بطاقة عليها صيغة مطبوعة: اقرأ: "يوم السبت الماضي سرق اللصوص بيتنا. كنيت انا في البيت طول الصباح ولكني خرجت بعد الظهر وبقيت خارج البيت حتى الساعة الخامسة اما ابي فقد خرج من البيت الساعة الثالثة. وبقي اخي فيه حتى الساعة الرابعة في اي وقت حدثت السرقة.

- البراعة: أرسلت أم ابنها إلى النهر ليحضر لها 6 لترات بالضبط من الماء أعطت الأم ابنها وعائنه الأول سعته 5 لترات والثاني سعته 3 لترات. ورجيتي كيف يمكن للابن أن يكيل 6 لترات بالضبط من الماء باستعمال هذين الوعائين فقط. بدون تحذير. لازم تبدأ بملء الوعاء الذي سعته 3 لترات بالأول. تذكر أن معك وعاء سعته 5 لترات وعاء سعته 3 لترات. وتريد أن تحضر 6 لترات بالضبط من الماء. وفي مثال آخر: هذي المرة يطلب من الابن أن يحضر لتر واحد بالضبط ومعه وعاء سعته 3 لتر وعاء سعته 8 لتر ورجيتي كيف يمكن للابن أن يكيل لتر واحد بالضبط من الماء باستعمال هذين الوعائين فقط. وبدون تحذير. لازم تبدأ بملء الوعاء الذي سعته 3 لترات بالأول. تذكر أن معك وعاء سعته 3 لترات وعاء سعته 8 لترات. هذه المرة يطلب من الابن أن يحضر 13 لتر من الماء تماما ومعه وعاء سعته 9 لتر وعاء سعته 5 لتر. ورجيتي كيف يمكن للابن أن يكيل 13 لتر من الماء باستعمال هذين الوعائين فقط. وبدون تحذير. لازم تبدأ بملء الوعاء الذي سعته 9 لترات بالأول. تذكر أن معك وعاء سعته 9 لترات وعاء سعته 5 لترات وتريد أن تحضر 13 لتر بالضبط من الماء.
- الجهات: ما هي الجهة التي يجب أن تواجهها حتى تكون يدك اليسرى باتجاه الشرق. افرض أنك تسير باتجاه الغرب، ثم اتجهت إلى يمينك فما هي الجهة التي تسير فيها الآن؟ افرض أنك تسير باتجاه الشمال، ثم اتجهت إلى يسارك وبمدها اتجهت إلى يمينك فما هي التي تسير فيها الآن؟ افرض أنك تسير باتجاه الجنوب ثم اتجهت إلى يسارك وبمدها إلى يمينك ثم إلى يسارك مرة ثانية. فما هي الجهة التي تسير فيها الآن؟ افرض أنك تسير باتجاه الشمال، ثم اتجهت إلى يسارك وبمدها إلى يسارك مرة ثانية. ثم إلى يمينك وبمدها إلى يمينك مرة ثانية فما هي الجهة التي تسير فيها الآن؟
- أوجه الشبه بين المتضادات: قل: بايش.....و.....حيشبهوا بعض: الصيف والشتاء. سعيد وحزين، ناعم وخشن. كثير وقليل، بداية ونهاية ويمثل الجدول رقم: (4: 6) نسب ذكاء الأفراد على مقياس ستانفورد بينيه على أساس مجموعة التقنين الأمريكية التالية:



شكل رقم: (4:5)

ثانياً: مقاييس وكسلر للذكاء العام

أما السلسلة الثانية الرئيسية من الاختبارات الفردية للقدرة العقلية فهي اختبارات وكسلر Weckler حيث عمل في الأصل على بناء مقياس لقياس القدرات العقلية عند الراشدين خلافاً لمقياس بينيه الذي كان معداً في الأصل لقياس القدرات العقلية عند الأطفال. وتم تنظيم محتوى هذا الاختبار على شكل سلاسل تحتوى كل واحدة منها على اختبار فرعي مختلف. ويبدأ بالأسئلة السهلة متدرجاً في ذلك حتى يصل إلى الأسئلة الصعبة. وبهذا صمم وكسلر مقياساً للذكاء هما أحدهما للذكاء الراشدين والآخر للذكاء الأطفال.

يتكون مقياس ذكاء الراشدين من (11) اختباراً منها ستة اختبارات لفظية وخمسة اختبارات أدائية. وتحتوي الاختبارات الفرعية فيه على:

- اختبارات المعلومات العامة: **Information** ويتكون من 29 سؤالاً في المقياس الأصلي، (26) سؤالاً في المقياس باللغة العربية منها 5 سؤالات تمهيدية، وهذه المعلومات العامة الشائعة لا تحوى معلومات فنية أو تخصصية.
- الفهم العام: **Comprehension** ويتكون من 14 سؤالاً في المقياس الأصلي (10 أسئلة في النسخة العربية) ويسأل المفحوص عما يجب عمله في ظروف معينة. ويتطلب هذا الاختبار قدرة على الحكم العملي والفهم العام **Common sense**. وهذه الأسئلة قريبة إلى حد ما مما يحويه مقياس ستانفورد - بينيه من أسئلة الفهم.
- الاستدلال الحسابي: **A. Reasoning** يتكون هذا الاختبار من 14 مسألة حسابية في المقياس الأصلي (10 مسائل في النسخة العربية) وهذه المسائل قريبة من مستوى مادة الحساب في المرحلة الابتدائية. ولكل مسألة زمن معين. وتلقى الأسئلة شفويًا

- **المشابهات: Similarities** ويتكون من 13 سؤالا في المقياس الأصلي (13 سؤالا في النسخة العربية) ويطلب من المفحوص معرفة أوجه التشابه بين شيئين. مثال: في أي الأوجه يتشابه القطن والصوف؟.
- **إعادة الأرقام: Digit Span** في هذا الاختبار تعرض على المفحوص قوائم من الأرقام تتراوح بين 3 أرقام.... ويطلب من المفحوص إعادة ذكرها. وفي القسم الثاني من الاختبار يطلب من المفحوص إعادة الأرقام بالعكس. مثال: أصغ يحرص، وعندما انتهى من قراءة الأرقام أعدها بعدي: 7، 3، 4، 1، 8، 6، والآن: سوف أقول إعدادا أكثر، ولكنني أريدك أن تعيدها بشكل عكسي: 3، 8، 4، 1، 6
- **المفردات: Vocabulary**: وفيه يلقي ويعرض على المفحوص مفردات عددها 42 مفردة متدرجة في الصعوبة، ويطلب إلى المفحوص ذكر معنى كل كلمة. مثال: أعطني معنى كلمة فاسد
- **أما المقياس الأدائي أو العملي: Performance** فيتكون من خمسة اختبارات هي:
 - **رموز الأرقام: Digit Symbol**: وفيه تعطى رموز معينة للأرقام (أي عبارة عن شفرة و لغة سرية) وتعطى تلك الرموز للمفحوص ويطلب إليه أن يكتب أكبر عدد ممكن من الرموز الدالة على أرقام موجودة في ورقة الإجابة في زمن محدد
 - **تكميل الصور: Picture Completion** ويتكون من 21 بطاقة في القياس الأصلي (15 بطاقة في النسخة العربية) وكل صورة تحوي جزءا ناقصا، ويطلب من المفحوص ذكر الجزء الناقص.
 - **رسوم المكعبات: Block Design**: ويتكون هذا الاختبار من 16 مكعبا و9 بطاقات كل منها ذات رسم معين. وهذه المكعبات ملونة بالأزرق والأبيض والأصفر والأحمر وبعضها يشترك فيها لونين مما (في النسخة العربية) ويطلب من المفحوص رسم المكعبات، بحيث تماثل الرسوم في البطاقات وهي متزايدة في التسمية. وتتطلب ما بين 4 - 9 مكعبات، ولكل بطاقة زمن محدد.
 - **تجميع الأشياء: Objects Assembly**: ويعرض على المفحوص نماذج مقطعة إلى قطع صغيرة كل منها يمثل صبي - وجه - يد، ويطلب من المفحوص جمع القطع بحيث تكون الشكل كاملا

- ترتيب الصور: Picture Arrangement يعرض على المفحوص مجموعات من الصور. كل مجموعة يمكن ترتيبها بحيث تكون قصة. وعدد الأسئلة 8 في المقياس الأصلي (6 في النسخة العربية)

ثالثاً: اختبار الذكاءات المتعددة:

أعد هذا الاختبار جاردنر، وتلعب الاجابة عليه دورا هاما في تحديد الدرجة التي يتوفر فيها نوع الذكاء عند الشخص. وعلى المستجيب ان يعرف امكانية امتلاكه لاختلاف نوع من الذكاء بحيث يتم التوضيح للمفحوصين ان كل شخص لديه جميع الذكاءات المتعددة وانه يمكن زيادة وتنمية الذكاءات لديه. مشيرا الى ان هذه الذكاءات تعبر عن قدرات المتعلمين وليست عنوانا لهم.

يشتمل كل نوع من انواع الذكاءات المتعددة على (10) فقرات تقيس اداء الفرد على كل مستوى من مستويات الذكاء المتعدد وتحدد الاجابة على الفقرة التي يشعر فيها الشخص بانها تعبر عن قدرته بعلامة الذكائية (1) في حين تعطى العلامة (صفر) على الفقرة التي لا يشعر انها تعبر عن قدراته الذكائية. ثم تجمع الاعداد التي كتبها المستجيب مقابل كل فقرة من الفقرات في كل قسم على انفراد وضرب المجموع في (1) لتصبح العلامة القصوى من (100).

وبناء على ذلك تكون علامات الشخص على كل قسم كما يلي:

- تحصر علامات المفحوص بين (10 - 100)
- لعلامات بين (10 - 40) تعبر عن امتلاك الفرد لدرجة منخفضة بنوع لذكاء
- لعلامات بين (50 - 60) تعبر عن درجة متوسطة لدى الفرد على نوع الذكاء
- اما العلامات بين (70 - 100) فتوضح امتلاك المفحوص لدرجة عالية بنوع الذكاء.

4: 2 اختبارات الذكاء العام الجماعية:

أولاً: اختبار جودانف هاريس للرسم:

صنف هذا المقياس ضمن مقاييس القدرة العقلية كما تم تصنيفه ضمن مقاييس لشخصية كأحد الاختبارات الاسقاطية. وقد ظهر الاختبار في صورته الاولى من قبل فنورانس جودانف عام 1926 باسم اختبار رسم الرجل وتم اشتقاق معايير اردنية

للمقيس من قبل بريطانية عام 1966 وتم تقنيته للبيئة الاردنية من قبل كباتلوا عام 1978 الا ان المقياس قد تمت مراجعته من قبل دالي هاريس عام 1963 واصبح المقياس يعرف باسم جودانف هاريس للرسم Goodenough Harris Drawing test, 1963 حيث قام المؤلف بتقنيته للبيئة الاردنية عام 1982 واشتقاق مقيس لتشخيص الاضطرابات السلوكية لدى الاطفال عام 1987.

يهدف المقياس الى قياس وتشخيص القدرة العقلية والسمات الشخصية للمفحوصين من سن 3 - 15 سنة ويطبق بطريقة فردية او جماعية حيث يعطى هذا الاختبار بعد تطبيقه درجة خام تحول الى درجة معيارية ثم الى نسبة للذكاء. ويستغرق تطبيقه ما بين 10 - 15 دقيقة. ويتم تطبيقه بأن يعد الفاحص الادوات اللازمة لعملية تطبيق الاختبار من قلم رصاص وورقة بيضاء وممحاة لكل مفحوص ثم يطلب من المفحوص: رسم صورة رجل ثم يطلب منه ان يرسم صورة امرأة وبعد ذلك رسم صورة لنفسه ويمكن للمفحوص استخدام المحاة او اعادة الرسم كله او جزء منه. ثم يقوم لفاحص باعطاء درجة واحدة على كل نقطة من النقاط الكلية لكل من رسم صورة الرجل او صورة المرأة او الذات كما يلي:

أولاً: تفصيلات عناصر رسم الرجل	ثانياً: تفصيلات عناصر رسم المرأة
1: وجود الرأس	1: وجود الرأس
2: وجود الرقبة	2: وجود الرقبة
3: وجود بعدين للرقبة	3: وجود بعدين للرقبة
4: وجود العينين	4: وجود العينين
5: تفصيلات العين (الحاجب والرموش)	5: تفصيلات العين (الحاجب والرموش)
6: تفصيلات العين (اسنان العين البيؤر)	6: تفصيلات العين (اسنان العين البيؤر)
7: تفصيلات العين (التناسب)	7: تفصيلات العين (التناسب)
8: تفصيلات العين اتجاه النظر، الوجه كاملاً، او بروفيل	8: الخدود
9: وجود الانف	9: وجود الانف
10: اظهار بعدين للانف	10: اظهار بعدين للانف

أولاً: تفصيلات عناصر رسم الرجل	ثانياً: تفصيلات عناصر رسم المرأة
11: وجود الفم	11: اظهار عظمة الانف
12: اظهار بعدين للشفاة:	12: اظهار فتحتي الانف
13: اظهار بعدين للانف وللشفاة	13: وجود الفم
14: اظهار الذقن والجبهة: الرسم الامامي	14: اظهار بعدين للشفاة
15: مساقط الذقن الظاهرة والتميز بين الذقن والشفة السفلى: الرسم الامامي	15: احمر الشفاة: تجميل الشفاة
16: اظهار خطوط الفك	16: اظهار بعدين للانف والشفاة
17: اظهار عظمة الانف:	17: اظهار الذقن والجبهة
18: وجود الشعر: 1. اي محاولة لاظهار الشعر	18: اظهار خطوط الفك
19: وجود الشعر: 2: اظهار الشعر على شكل خطوط	19: وجود الشعر: 1. اي محاولة لاظهار الشعر
20: وجود الشعر: 3 تصفيف الشعر	20: وجود الشعر: 2: اظهار الشعر على شكل خطوط
21: وجود لشعر: 4 تظليل الشعر او تمشيطة	21: وجود الشعر: 3 تصفيف الشعر
22: وجود لادنين:	22: وجود الشعر: 4 تظليل الشعر و تمشيطة
23: اظهار الاذنين في مكانهما الصحيح وبطريقة متناسبة	23: وجود العقود في الرقبة او الحلق و الاذن
24: وجود الاصابع	24: وجود الذراعين
25: ن يكون عدد الاصابع صحيحا	25: اظهار الكتفين
26: تفاصيل الاصابع صحيحة	26: اظهار الذراعين جانباً او مشفولة بنشاط ما
27: صحة رسم الابهام	27: اظهار مقبيل الكوع
28: وجود الايدي	28: وجود الاصابع

أولاً: تفصيلات عناصر رسم الرجل	ثانياً: تفصيلات عناصر رسم المرأة
29- اظهار المعصم والكاحل	29: ان يكون عدد الاصابع صحيحا
30: وجود الذراعين	30: تفاصيل الاصابع صحيحة
31: اظهار الكتفين (1)	31: صحة رسم الابهام
32: اظهار الكتفين (2)	32: وجود الايدي
33: اظهار الذراعين جانباً او مشغولة بنشاط ما	33: وجود الساقين
34: اظهار مفصل الكوع	34: اظهار مفصل الساق
35: وجود الساقين	35: اي اظهار للقدمين (1)
36: اظهار مفصل الساق (1)	36: اظهار القدمين: التناصب (2)
37: اظهار مفصل الساق (2)	37: اظهار القدمين (3)
38: اظهار مفصل الركبة	38: ان يكون الحذاء نسبياً (1)
39: اي اظهار للقدمين (1)	39: اظهار الحذاء: انوديل (2)
40: اظهار القدمين (2): التناصب	40: وضع القدمين صحيحاً بالنسبة للشكل
41: اظهار القدمين (3): الكعب	41: اتصال الذراعين والساقين (1)
42: اظهار القدمين: الرسم المنظوري	42: اتصال الذراعين والساقين (2)
43: اظهار القدمين: التفصيلات	43: اظهار الملابس (1)
44: اتصال الذراعين والساقين: 1	44: اظهار الملابس: الكمين (1)
45: اتصال الذراعين والساقين: 2	45: اظهار الملابس: الكمين (2)
46: اظهار الجذع	46: اظهار خطوط الرقبة (1)
47: تناسب الجذع مع اظهار يمين	47: اظهار خطوط الرقبة: القبة (2)
48: تناسب الرأس: 1	48: اظهار الخصر
49: تناسب الرأس: 2	49: اظهار الخصر (2)
50: تناسب الوجه	50: اظهار التتورة
51: تناسب الذراعين: 1	51: عدم اظهار شفافية الملابس في الشكل

أولاً: تفصيلات عناصر رسم الرجل	ثانياً: تفصيلات عناصر رسم المرأة
52: تقاسب الذراعين: 2	52: اظهار الزي النسائي
53: تقاسب الساقين	53: اظهار الزي كاملاً
54: تقاسب الاطراف في بعدين	54: اظهار زي نسائي محدد
55: اظهار الملابس: 1	55: اظهار الجذع
56: الملابس: 2	56: تقاسب الجذع مع اظهار بعدين
57: الملابس: 3	57: تقاسب الجذع والرأس
58: الملابس: 4	58: تقاسب الرأس
59: الملابس: 5	59: تقاسب الاطراف
60: الرسم الجانبي (بروفيل): 1	60: تقاسب الذراعين مع الجذع
61: الرسم الجانبي (بروفيل): 2	61: وضع الخصر
62: اظهار الوجه كاملاً	62: منطقة اللباس
63: التوافق الحركي لخطوط الرسم	63: التوافق الحركي للمفاصل
64: التوافق الحركي للمفاصل	64: التوافق الحركي للخطوط
65: التوافق الحركي الاعلى	65: التوافق الحركي الاعلى
66: التوافق الحركي لخطوط الرأس	66: التوافق الحركي لخطوط الرأس
67: التوافق الحركي لخطوط الجذع	67: التوافق الحركي لخطوط الصدر
68: التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	68: التوافق الحركي لاظهار الورك مفصل الساق
69: التوافق الحركي لخطوط ملامح الوجه	69: التوافق الحركي لخصر غطاء الذراع
70: اساليب الرسم (الخريشة)	70: التوافق الحركي لبطانة الساق
71: اساليب الرسم (خلق الموديل)	71: التوافق الحركي لتقاسيم الوجه
72: اظهار حركة الذراعين	
73: اظهار حركة الساقين	

- العناصر: 63، 64، 65 تعنى بالكيفية التي يسيطر بها الطفل على قلم الرصاص وتقيم الثبات والتأكد من حركة الخط وكذلك نوعية اعمال الخط والزوايا.....الخ.

- العناصر: 66 – 69 تعنى باتجاه قلم الرصاص لانتاج شكل جيد. ان عمل الطفل يجب ان يرى على انه مارس سيطرة وثباتا وتأكيذا على القدم
أما فقرات رسم صورة الذات: فعددها 71 او 73 بحسب جنس المفحوص

ثانيا: اختبار مصفوفة رافن المتتابعة:

ظهر هذا الاختبار بصورة ملونة وتكون من (36) شكلا متدرجة في مستوى الصعوبة. ويعتبر الاختبار من مقاييس القدرة العقلية العامة وبخاصة القدرة على الملاحظة والتفكير وسرعة الاداء. يضم الاختبار خمس مجموعات لمستويات النمو العقلي من الطفولة وحتى سن 14 سنة وتم بناؤه على اساس نظرية سبيرمان للذكاء انطلاقا من مفهوم العامل العام الذي يتضمن قدرات عقلية في الادراك والعلاقات وانتشبهات بين الاشكال المعروضة تبلغ (60) شكلا. ويطلب من المفحوص ان يختار من بين البدائل الشكل المناسب ليضعه في الفراغ المحدد حيث تتضمن كل فقرة عددا من الاشكال المرسومة. وعلى المفحوص ان يدرك العلاقة بين الاشكال المعروضة عليه ومن ثم يختار الشكل المناسب من بين تلك الاشكال. يشار الى ان هذا الاختبار متحرر من التحيز الثقافي مما يجعل منه اداة في العديد من الدول والثقافات.

ثالثا: اختبار اوتيس - لينون للقدرة العقلية:

يشتمل هذا الاختبار على ستة مستويات تناظر الصفوف الدراسية المختلفة بحيث يناسب مراحل التعليم المختلفة بدءا من دور الحضانة وحتى نهاية المرحلة الثانوية. ويستغرق تطبيق اختبار المستوى الابتدائي حوالي (30) دقيقة. بينما يستغرق تطبيق اختبارات المستويات الاعلى الى حوالي الساعة.

يتضمن الاختبار في صورته الاخيرة انواعا مختلفة من المفردات التي ترتب حلزوني او دائريا لتشمل جوانب لفظية وتعليمية للعامل العام (G) في نظرية سبيرمان لنسبة الذكاء بحيث ينتج عن الاختبار درجة كلية واحدة يتم تحويلها الى نسبة ذكاء انحرافية ورتب مئينية للمصفوف المدرسية. وقد تراوحت قيم معامل ثبات درجات

الاحتبار بطريقة الصيغ المتكافئة بين (0.83 - 0.90) وتزداد قيمة معامل ثبات بزيادة العمر الزمني للأفراد.

رابعاً: مقاييس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال:

ظهر هذا المقياس في عام 1972 ويهدف إلى قياس الذكاء العام عند الأطفال خاصة أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، وقد توفرت للمقياس دلالات صدق وثبات ومعايير تبرر استخدامه في قياس الذكاء العام للأطفال في الفئات العمرية من 2.5 - 8.5. وقد تم تطوير صورة أردنية معربة للمقياس من قبل البطش عام 1986 تميزت بدلالات صدق وثبات مرتفعة (الروسان، 1999).

يعتبر مقياس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال من المقاييس التي تجمع بين الأداء اللفظي والاداء العملي للمفحوص. وتشخيص عدد من القدرات العقلية كالقدرة اللفظية، والقدرة الادائية، والقدرة العددية، والقدرة على التذكر، والقدرة على التأزر البصري - الحركي، والقدرة الادراكية والمعرفية. ويتميز المقياس في زيادة نشاط المفحوص واثارة دافعيته للاداء.

McARTHY SCALES OF CHILDREN'S ABILITIES

Form 1

NAME: SAMPLE CASE AGE: 4 SEX: F

HOME ADDRESS: _____

NAME OF PARENT OR GUARDIAN: _____

DATE: _____

PLACE OF TESTING: _____

REFERRED BY: _____

TEST PROFILES

Subtest	Raw Score	Standard Score
Verbal	65	70
Block Design	52	63
Picture Vocabulary	50	63
Picture Arrangement	11	55
Object Assembly	63	63

Summary of Test Results

Scale	Raw Score	Standard Score
Verbal IQ	65	70
Nonverbal IQ	52	63
Full Scale IQ	58	66

شكل رقم: (6:1)

الصفحة البيانية للأداء على مقاييس مكارثي للقدرة العقلية

يتألف المقياس من ستة مقاييس فرعية هي:

- **المقياس اللفظي Verbal subtest**: وعدد فقراته (5) فقرات. ومن أمثله الطلب من المفحوص تذكر الصور
- **المقياس الادائي Perceptual performance subtest** وعدد فقراته (7) فقرات ومن أمثله الطلب من المفحوص بناء مكعب مشابه للنموذج
- **المقياس الحسي Quantitative subtest** وعدد فقراته (3) فقرات ومن أمثله الطلب من المفحوص اعادة سلسلة من الارقام بالطريقة العادية والطريقة العكسية
- **المقياس الحركي Motor subtest** وعدد فقراته (3) فقرات. ومن أمثله الطلب من المفحوص تأدية مهارات حركية باستخدام ذراعه كالقبض والقذف
- **مقياس التذكر Memory subtest** وعدد فقراته (4) فقرات مكررة. ومن أمثله الطلب من المفحوص تذكر كلمة، جملة، قصة.
- **المقياس المعرفي العام General cognitive subtest** وعدد فقراته (15) فقرة. ومن أمثله الطلب من المفحوص تسمية اشياء من مجموعات معينة.

خامسا: اختبار الكفاية العقلية:

طور مينزل (1981) مقياس للذكاء المصور تتوفر فيه دلالات صدق وثبات تبرر استخدامه في الكشف عن القدرة العقلية للأطفال العاديين والموهوبين عقليا في الاردن. للفتات العمرية من 3 - 10 سنوات. ويتم تطبيقه بطريقة فردية او جماعية.

يتألف المقياس من (80) فقرة (لوحة) فطلي خمس اختبارات فرعية هي:

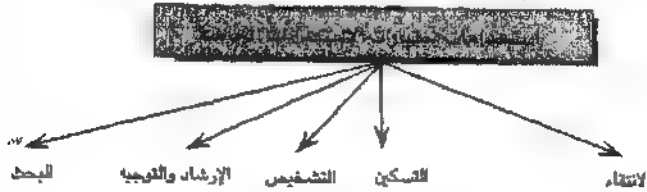
- **اختبار المفردات**: يتألف الاختبار من (20) فقرة مرتبة حسب مستوى الصعوبة ويطلب من المفحوص باللهجة العامية ان يضع اصبعه او يشير الى صورة الطاولة مسندا اياه اذا لزم الامر ثم يطلب منه ان يشير الى فقرات الاختبار مثل طبله، مروحة، فيل، باقة زهور... الخ
- **اختبار التشابهات**: يتألف من (20) فقرة مرتبة حسب مستوى الصعوبة وتتضمن تعليمات التطبيق الفردي بحيث يطلب من المفحوص النظر الى الصورة / الصور التي تقع على يمين اللوحة. ثم يطلب منه ان يضع اصبعه على الصورة التي تشبهها من بين الصورة التي تقع على يسار اللوحة.
- **اختبار المعلومات والفهم**: يتألف من (15) فقرة حسب مستوى الصعوبة وتتضمن تعليمات التطبيق الفردي بحيث يطلب من المفحوص النظر الى الصورة / الصور التي

- تقع على يمين اللوحة. أو صورة الشيء الذي بنيت أو يمتد تحت الأرض وهكذا.
- اختبار المتضادات: يتألف من (15) فقرة حسب مستوى الصعوبة وتتضمن تعليمات التطبيق الفردي بحيث يطلب من المفحوص أن يشير إلى الصورة المختلفة عن بقية الصور.
- اختبار القدرة العددية: يتألف الاختبار من (20) فقرة حسب مستوى الصعوبة وتتضمن تعليمات التطبيق الفردي بحيث يطلب من المفحوص أن يضع أصبعه أو يشير إلى الصورة/ الصور التي تمثل مفهوما عدديا. مثلا اكبر طابية، اصغر تفاحة، الخ.

5: اختبارات الاستعدادات الخاصة:

تختلف اختبارات الاستعدادات الخاصة في درجة خصوصية أو نوعية القدرات أو المهارات التي تقيسها. وتتطلبها مهن أو أعمال أو أنشطة معينة. وقد أشار علام (2006) إلى أن هذه الاختبارات تستخدم للتنبؤ بالنجاح أو الفشل أو في تعلم مجال دراسي متخصص. وقد تستخدم للتنبؤ بالأداء في مهنة أو عمل معين. وهناك بطاريات واختبارات استعدادات متعددة تستخدم لأغراض الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني. فلكل من هذه الاختبارات يشتمل على قياس استعدادات خاصة تزودنا بمعلومات ترتبط بالاستعداد الدراسي والمهني.

وتستخدم اختبارات الاستعدادات الخاصة بشكل فاعل في المؤسسات التعليمية والمهنية لأغراض متعددة من أبرزها:



- الانتقاء: فقد تستخدم اختبارات الاستعداد لأغراض الانتقاء Selection بهدف اتخاذ القرارات الصائبة بالرغم من أن القائمين على بناء هذه الاختبارات يهتمون في التحقق من الصدق المرتبط بمحك الاختبار بحيث تكون درجاته مرتبطة بمحك معين ارتباطا مرتفعا.

- **التسكين:** يفترض مصمموا اختبارات الاستعدادات الخاصة أن تكون متفقة مع ميول واهتمامات المؤسسة التربوية او المهنية التي اعدت الاختبارات لصالحها.
- **التشخيص:** وتفيد هذه الاختبارات في تشخيص مشكلات الطلاب او العاملين في المؤسسات التربوية والمهنية كما تفيد في تحديد المهارات اللازمة لتعلم موضوع و مهنة معينة وتساعد في تصميم الاجراءات العلاجية المناسبة.
- **الارشاد والتوجيه:** كما تستخدم هذه الاختبارات في الارشاد النفسي والتربوي لتمييز الطلاب والعاملين في المؤسسات التربوية والمهنية بقدراتهم المتميزة، وعلى المرشد في هذه الحالة عدم تفسير الدرجات المنخفضة في اختبار معين بطريقة تؤثر سلبا في مفهوم الذات لديهم. وعليه بالمقابل توظيف الدرجات المرتفعة في حفز دافئيتهم واشعارهم بقدراتهم مع الاخذ بعين الاعتبار الاداء السابق للفرد وميوله.
- **البحث:** تستخدم اختبارات الاستعدادات في العديد من البحوث النفسية والتربوية وتستخدم درجاتها كمتغيرات مستقلة في تصميم البحوث على الرغم من امكانية استخدام هذه الدرجات كمتغيرات تابعة.

5: 1 بطاريات الاستعدادات الخاصة المتعددة:

حاول عدد من العلماء بناء بطاريات من الاختبارات لقياس قدرات او سمات متعددة تتطلبها انواع مختلفة من الاعمال او الانشطة تسمح باجراء مقارنات بين قدرات الفرد نفسه. مستخدمين في ذلك اسلوب التحليل العاملي في التوصل الى الابعاد او العوامل.

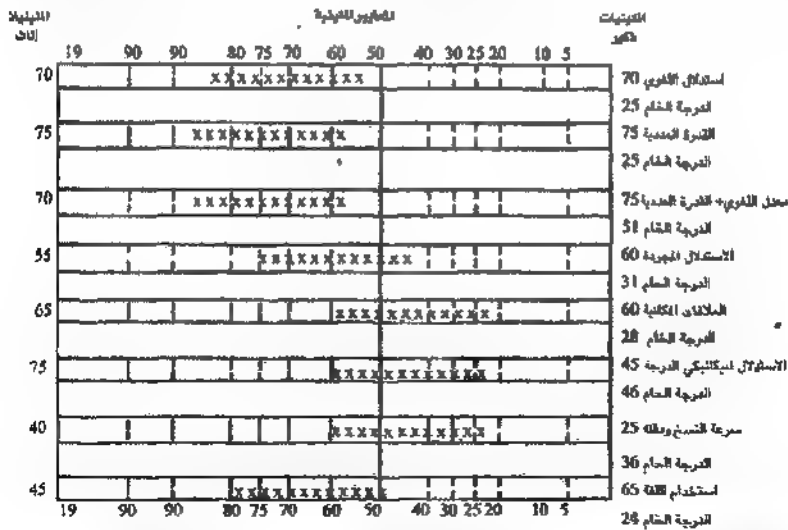
وهناك العديد من بطاريات الاستعدادات المتعددة الا ان اكثر بطاريات الاستعدادات شيوعا واستخداما هما اختبارات الاستعدادات المارقة. وبطارية اختبارات الاستعداد العام.

أولا: اختبارات الاستعدادات المارقة (Differential Aptitude tests (DAT):

اعد هذه البطارية كل من بينيت وسيشور ووايزمان Bennett, Seashore & Wesman بهدف تقديم معلومات تتعلق ببروفيل قدرات متعددة تستخدم في التوجيه والارشاد النفسي والتربوي. وقد اشتملت البطارية على (8) اختبارات فرعية يطبق كل منها على حدة وهذه الاختبارات هي على النحو الاتي:

- الاستدلال اللفوي: تكملة جمل ناقصة باستخدام كلمات معطاء
- القدرة العددية: حساب وعمليات حسابية
- الاستدلال المجرد: اكمال متسلسلات شكلية
- العلاقات المكانية: تكوين شكل معين من انماط شكلية معطاء
- الاستدلال الميكانيكي: اجابة اسئلة تتعلق بمبادئ ميكانيكية ممثلة بصورة معطاء

- سرعة النسخ ودقته: التعرف على مجموعات معينة مركبة من حروف وارقام
 - استخدام اللغة: التهجي، والنحو، وعلامات الترقيم
- ويقوم المفحوص بالاجابة عن اسئلة الاختبارات من نوع الاختيار من متعدد بحيث تمثل مجموع درجات اختبار الاستدلال اللفوي واختبار القدرة العددية مؤشرا للاستعداد الدراسي. ويكون مستوى قدرة الطالب في اي مجالين متساويا اذا كان هناك تداخل في نهايات الشريطين الممثلين للمجالين. اما اذا لم يكن هناك تداخل فان قدرة الطالب في المجال الذي حصل فيه على درجة اعلى يحتمل ان تكون قدرته فيه اعلى.
- هذا وقد تمتعت هذه البطارية بقيم ثبات تراوحت ما بين: 0.87 - 0.97 للذكور وما بين 0.83 - 0.96 للإناث ويستغرق تطبيقه على الفرد حوالي ثلاث ساعات تقريبا.



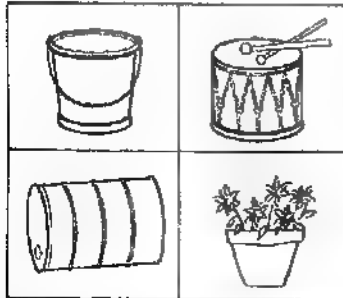
ثانياً: بطارية اختبارات الاستعداد العام (GATB)

أعد هذه البطارية مكتب خدمات التوظيف بالولايات المتحدة الأمريكية اعتماد تحليل مختلف الأعمال ونتائج التحليل العاملي لعهد كبير من الاختبارات المتعلقة بمهن مختلفة بلغ عددها (59) اختباراً. واشتملت في طبيعتها الحديثة على (12) اختباراً فرعياً ينتج عنها درجات لتسعة عوامل مختلفة هي:

- الذكاء: وهو مركب من الاختبارات الفرعية الثلاث وهي: المفردات اللفوية والاستدلال الحسابي والتصور المكاني.
- القدرة اللفظية: مفردات لفظية، استخدام المترادفات، والمتناقضات في المعنى.
- القدرة العددية: إجراء عمليات حسابية، واستدلال حسابي.
- القدرة المكانية: القدرة على تصور أشكال في الفراغ ثلاثي الأبعاد.
- إدراك صيغ وأنماط بصرية. مزاجية رسوم لأدوات وأشكال هندسية.
- الإدراك الكتابي: مزاجية أسماء.
- التأزر الحركي: القدرة على وضع علامات معينة داخل مجموعة من المربعات.
- مهارة الأصابع: القدرة على تحميم وفك مسامير البرشام والحلقات المعدنية.
- المهارة اليدوية: القدرة على النقل والتركيب في لوحة مثقبة.

يستغرق تطبيق هذه البطارية حوالي ساعتين ونصف الساعة. وتراوحت قيم معاملات ثبات درجات الاختبارات الفرعية (0.80 - 0.90) وتستخدم هذه البطارية بشكل فاعل لأغراض الإرشاد التربوي.

ثالثاً: مقياس المفردات اللفوية المصورة:



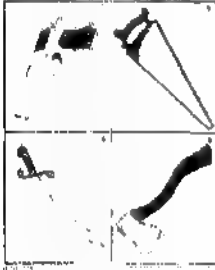
ظهرت الصورة الأولى لمقياس المفردات اللفوية عام 1959 من قبل دون لويدي Dunn. وروجت في عام 1965. وتم تقنيه على عينة من أربعة آلاف طفل في جنوب لولايات المتحدة الأمريكية. ويتألف من صورتين متكافئتين (A) و (B) يمثل كل منهما (75) فقرة. لقياس وتشخيص قدرة

المفحوص العقلية للفئات العمرية من سن (2) وحتى سن (18) ويطبق بطريقة فردية. ويستغرق تطبيقه من 10 - 15 دقيقة. ومن فقراته: الاشكال (1)، (2).

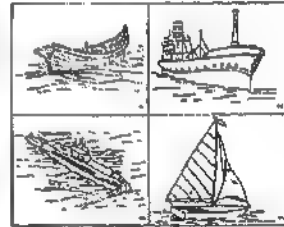


يعتبر هذا المقياس من المقاييس التي يسهل على الاختصاصي النفسي تطبيقه وتصحيحه واستخراج نتائجه في وقت قصير جداً كما يعتبر مناسباً للأطفال الذين يعانون من مشكلات لغوية تعبيرية. خاصة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم والمعاقين عقلياً أو سمعياً وذوي حالات الشلل الدماغي.

يتضمن المقياس دليلاً يبين إجراءات تطبيقه وتصحيحه كأن يطلب من المفحوص أن يشير إلى صورة "الطبل" في الشكل الأول. ويشير إلى صورة السهم في الشكل الثاني. وعلى الفاحص التوقف عن تقديم فقرات الاختبار بعد (8) أخطاء متتالية من قبل المفحوص. وتحدد الدرجة الخام للمفحوص ومن ثم تحول بناء على جداول المعايير الخاصة بالمقياس إلى نسبة ذكاء وإلى درجة مثنية وعمر عقلي للمفحوص.



هذا وقد تم تطوير اختبار مفردات مصور للطفل الأردني من قبل جرار عام 1986. توفرت فيه دلالات صدق وثبات عالية. يتألف من (80) لوحة مرتبة تصاعدياً حسب مستوى صعوبتها. ويقاس مهارة اللغة الاستقبالية والذكاء اللفظي لدى الأطفال العاديين والمعاقين عقلياً في الفئات العمرية (3 - 10)



سنوات. ومن أمثله الاشكال (3 و 4).

رابعاً: مقياس المهارات اللغوية:

طور ككل من الروسان وجرار (1986) مقياساً للمهارات اللغوية هدفت إلى أن توصّل إلى دلالات عن صدق وثبات صورة أردنية معدلة من مقياس جامعة ولاية

متشيجان الأمريكية للمهارات اللغوية للمعوقين عقليا. حيث يقدم المقياس وصفا لمستوى أداء الطفل اللغوي من حيث إجابياته وسلبياته. يقوم الاختصاصي في قياس اللغة في

- قياس وتشخيص الحالة
- إعداد البرامج التربوية والتعليمية الفردية للأطفال المعوقين عقليا ممن يعانون من مشكلات لغوية
- تقييم مدى فعالية البرامج التربوية والتعليمية الفردية الخاصة بالجانب اللغوي المقدمة للأطفال المعوقين عقليا

تتألف الصورة الأردنية للمقياس من (81) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي:

- الاستعداد اللغوي المبكر وعدد فقراته 12 فقرة
- التقليد اللغوي المبكر وعدد فقراته 6 فقرات
- المفاهيم اللغوية الأولية وعدد فقراته 5 فقرات
- اللغة الاستقبالية وعدد فقراته 21 فقرة
- اللغة التعبيرية وعدد فقراته 37 فقرة

خامسا: مقياس المهارات العددية:

وطور الروسان (1988) الصورة الأردنية لمقياس المهارات العددية للمعوقين عقليا من مقياس جامعة ولاية متشيجان الأمريكية للمهارات العددية للمعوقين عقليا. من أجل تحقيق الأغراض التالية:

- قياس المفاهيم العددية وتشخيصها
- استخدام نتائج هذا المقياس في إعداد البرامج التربوية والتعليمية الفردية للمهارات العددية
- تقييم مدى فاعلية البرامج التربوية والتعليمية الخاصة بالمهارات لعددية في المؤسسات التربوية والمهنية.
- استخدام المقياس كأداة في البحوث ذات العلاقة في ميدان التربية الخاصة.
- يتميز المقياس بدلالات ثبات مرتفعة بلغت (0.98) للعاديين وما بين (0.88 - 0.99) للمعاقين عقليا بدرجات مختلفة. كما يتألف المقياس من (92) فقرة متدرجة في الصعوبة تستعمل على المهارات الأساسية التالية:
- مهارات انتازر البصري الحركي

- مهارات مطابقة الاشكال والالوان والاحجام والارقام والاطوال والاوزان والكميات
- مهارات تصنيف الاشكال والالوان والاحجام والارقام والاطوال والاوزان والكميات
- مهارات العد الالي
- مهارات التعرف الى الاشكال الهندسية والالوان والاحجام والارقام والنقود و أيام الاسبوع
- مهارات تسمية الاشكال الهندسية والالوان والاحجام والاوزان والاطوال والنقود و أيام الاسبوع واشهر السنة
- مهارات كتابة الارقام وحجمها وطرحتها

سادسا: مقياس مهارات القراءة:

كما طور شكل من الروسان والعامري (1988) صورة اردنية لمقياس مهارات القراءة من مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقليا الذي تم اعداده في قسم لتربية الخاصة بجامعة ولاية متشيجان الامريكية عام 1976 لاهداف قياس وتشخيص مهارات القراءة لدى المعوقين عقليا. وقد توفرت دلالات صدق وثبات مرتفعة للصورة الاردنية للمقياس. حيث بلغت قيم معاملات الثبات (0.95) للمعديين و(0.78 - 0.97) للمعاقين عقليا بدرجات مختلفة.

يتألف المقياس في صورته الاصلية من (13) فقرة متدرجة الصعوبة تغطي مهارات التعرف الى الكلمة، والاصفاء الى الكلمة، ومطابقة الكلمة، والقراءة الجبرية. وفقرات المقياس هي:

- تقييب صفحات الكتاب
- التعرف الى الاشياء
- التعرف الى الصور
- الاصفاء الى القصة
- التعرف الى الصور في الكتاب
- مطابقة الحروف الهجائية
- التعرف الى الحروف الهجائية
- قراءة الحروف الهجائية

- التعرف الى الكلمات الضرورية
- قراءة الكلمات الضرورية
- التعرف الى المعلومات الشخصية
- قراءة المعلومات الشخصية
- قراءة جملة مكونة من كلمات معروفة

سابعا: مقياس مهارات الكتابة:

تم تطوير مقياس مهارات الكتابة من قبل الروسان (1987) في دراسة قام بها من اجل التوصل الى دلالات عن صقل وثبات الصورة الابدنية المعدلة من مقياس مهارات الكتابة والذي تم اعداده في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشيجان الامريكية عام 1976. وقد تكون المقياس في صورته الاصلية من (17) فقرة متدرجة الصعوبة بحيث يغطي مهارات نقل الخطوط، تقليد كتابة الحروف الهجائية، تقليد كتابة الارقام، كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة، كتابة الارقام من الذاكرة، كتابة وملء البيانات من نموذج. وتألفت فقرات المقياس في صورته الاصلية من:

- وضع علامة على الورقة
- تقليد رسم خطوط مستقيمة
- نقل خط مستقيم من نموذج
- نقل خط مستقيم من الذاكرة
- تقليد رسم خطوط منحنية
- نقل خطوط منحنية من نموذج
- نقل خطوط منحنية من الذاكرة
- رسم اشكال هندسية
- نقل الحروف الهجائية من نموذج
- نقل الحروف الهجائية من الذاكرة
- تقليد كتابة الارقام من 1 - 10
- كتابة الارقام من 1 - 100 من نموذج
- كتابة الارقام من 1 - 100 من الذاكرة
- كتابة المعلومات الشخصية من نموذج

- كتابة المعلومات الشخصية من الذاكرة
- كتابة المعلومات الشخصية
- تعبئة طلب/ نموذج بالبيانات الشخصية

هذا ، وقد توفرت دلالات عن ثبات الصورة الاردنية من المقياس بعنت لمجموعة العسادين (0.91) بينما تراوحت لمجموعة المعاقات بدرجات مختلفة ما بين 0.29 للإعاقات الشديدة و0.95 للإعاقات العقلية البسيطة

5: 2 اختبارات الاستعدادات والقدرات النوعية:

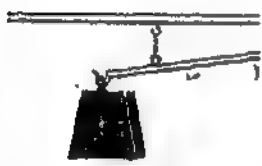
تقيس اختبارات الاستعدادات المتعددة مجموعة من القدرات يستخدم بعضها في المواقف الأكاديمية وبعضها الآخر في المواقف المهنية. ويهتم مصمموا هذه الاختبارات الى قياس قدرة نوعية محددة قياسا أكثر عمقا بدلا من اهتمامهم بتقديم بروفيل لعدة قدرات.

أولاً: اختبارات القدرة الميكانيكية:

استخدم بعض الباحثين القدرة الميكانيكية باعتبارها تتضمن القدرة على القيام بجميع أنواع الأعمال الميكانيكية مثل عمليات الحل والتركيب واستخدام الأدوات والأجهزة المختلفة. ويبدو لأول وهلة ان من يحصل على نتائج مرتفعة على اختبار القدرة لميكانيكية يستطيع القيام بأي عمل ميكانيكي بعد الحصول على التدريب المناسب. دون النظر الى الفروق العديدة في طبيعة الأنواع المختلفة من الأعمال الميكانيكية. وان القدرة الميكانيكية ليست قدرة واحدة وإنما تتضمن عدة عناصر من القدرات الأولية. وبعض الباحثين استخدم القدرة الميكانيكية على اعتبار انها تتضمن القدرة الحركية التي تظهر بوضوح في المهارة اليدوية التي تتطلبها كثير من الأعمال الميكانيكية. الا ان فريقا ثالثا من الباحثين من أبرزهم جاكوبسن Jacobsen وسوير قد بينوا ان مقياس الاستعداد الميكانيكي لا ترتبط بمقياس القدرة الحركية مما حدا بعدد آخر من الباحثين اجراء دراسات مستفيضة من اجل تحديد العناصر المختلفة التي تتكون منها القدرة الميكانيكية. ووجدت تلك الدراسات عملا أساسيا هي الخبرة الميكانيكية Mechanical experience كما حددت تلك الدراسات وجود عاملين آخرين بالإضافة الى الاستعداد الميكانيكي العام هما:

- **التصور البصري Visualization**: وهو يمثل القدرة على التصور الذهني للصور البصرية كما يحدث مثلاً في تصور الأشكال المختلفة للرسوم الهندسية.
 - **العلاقات الميكانيكية Spatial relations**: ويمثل القدرة على ادراك النماذج المكانية بدقة ومقارنتها ببعضها البعض وادراك أوجه التشابه أو الاختلاف بينها
- عربي القاري: يمكنك استخدام نوعين من اختبارات القدرة الميكانيكية. ويمثل النوع الأول من الاختبارات. اختبارات الورقة والقلم أو الاختبارات الكتابية أو اختبارات الأجهزة. ومن أنواع الأسئلة لهذه الاختبارات ما يلي:

1. أسئلة الفهم الميكانيكي Mechanical comprehension:



في مثل هذه الأسئلة يطلب من المفحوص حل بعض المشكلات الميكانيكية التي تطبق بعض المبادئ الميكانيكية. كأن يطلب من الفرد أن يصدر احكاماً على أساس بعض الرسوم التي تصاحبها بعض الأسئلة المعينة.

مثال: في الشكل رقم: (3: 7) أي نقطة (أ) أو (ب) يجب أن يضغط الإنسان إلى أسفل حتى يمكن رفع الثقل بسهولة؟

- يجب أن يكون الضغط في أ
- يجب أن يكون الضغط في ب
- يمكن رفع الثقل بنفس السهولة سواء ضغط الإنسان في أ أم في ب



2. أسئلة العلاقات المكانية Spatial relations:

في هذه الأسئلة يطلب من المفحوص أن يصدر بعض الأحكام المتعلقة بفهم العلاقات المكانية بينها.

مثال: في الشكل التالي بين كيف يمكن وضع الأجزاء الصغيرة في الشكل الكبير الذي على يمينها. شكل رقم: (4: 7)

3 - عدد المكعبات أو المستطيلات:



مثل هذه الاسئلة تهدف الى قياس القدرة على ادراك العلاقات المكانية "عد المكعبات" او "عد المستطيلات".

مثال: بين عدد المستطيلات الملاصقة لكل مستطيل عليه حرف في الشكل التالي. وارسم دائرة حول العدد الصحيح في مقابل كل حرف. شكل رقم. (5. 7)

• 1 - 23456

• ب - 23456

• ج - 23456

• د - 23456

4 - المتتبع Pursuit:

في هذه الاسئلة يطلب من المفحوص ان يتتبع بالبصر فقط أحد الخطوط من بين مجموعة من الخطوط المتشابكة بحيث يقيس هذا النوع من الاختبارات دقة الملاحظة للتفاصيل المكانية. كما في الشكل رقم: (6: 7).



5 - سرعة ادراك العلاقات المكانية:

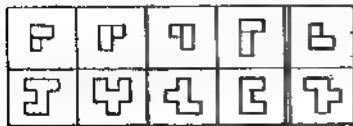
في هذا النوع من الاسئلة يمكنك قياس سرعة ادراك أوجه الشبه او الاختلاف في بعض الاشكال الهندسية. كما في الشكل رقم: (7: 7)

6 - المعلومات:

تهدف اسئلة الاختبارات من هذا النوع الى معرفة مقدار المعلومات الاساسية لتي اكتسبها الفرد عن الادوات والاجهزة الميكانيكية المختلفة او عن بعض الاعمال والحرف. كما أن هذا النوع يستخدم لقياس استعدادات الفرد الميكانيكية والتي يفترض ان يكون قد اكتسبها في خبراته السابقة.

ثانياً: اختبارات القدرات الحركية:

تشير اختبارات القدرة الحركية مجموعة من القدرات المتعلقة بالمهارة اليدوية والتآزر العضلي والحسي. وتبرز اهمية هذه

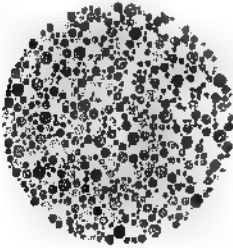


الاحتبارات في العديد من الاعمال ذات الطابع اليدوي او التي تحتاج الى مهارة يدوية من قبل العاملين بها. وقد اشارت الدراسات الحديثة التي اجريت على احتبارات القدرة الحركية وجود ثلاثة أنواع من القدرات الحركية هي:

- سرعة الحركة **Motor speed**: وهي القدرة على القيام في سرعة ودقة بسلسلة من الحركات التي تتطلب التأزر بين العين واليد.
- التأزر الحركي **Motor coordination**: وهي القدرة على التأزر بين حركات العضلات الكثيرة في البدن
- مهارة الاصابع **Finger dexterity**: وهي القدرة على تناول الاشياء بالاصابع في سرعة ودقة

ومن انواع اختبارات القدرات الحركية:

- التفتيق **Dotting**: تهتم هذه الاختبارات بقياس السرعة والدقة في القيام بالحركات التي تتطلب تأزر العين واليد. ويطلب من المفحوص عادة ان يقوم بوضع نقطة واحدة او عدة نقط في منتصف مجموعة من الدوائر او المربعات الصغيرة التي تكون مرتبة ترتيبا منتظما او غير منتظم.
- التأشير أو النقر **Tapping**: يقيس هذا الاختبار سرعة القيام بالحركات التي تتطلب التأزر بين العين واليد. ولكنها لا تهتم بقياس الدقة في القيام بهذه الحركات. ويطلب من المفحوص عادة ان ينقر او يؤشر بالقلم بسرعة مجموعة من الدوائر او المربعات
- التعقب **Tracing**: يقيس هذا الاختبار السرعة والدقة في تعقب احد الممرات او الطرق. مما يتطلب تأزر العين واليد. حيث يطلب من المفحوص في هذا النوع من الاختبارات ان يتبع الممر وان يرسم خطا على الورق يمر بهذا الممر.
- النقل: **Copying**: يقيس هذا الاختبار القدرة على ادراك العلاقات المكانيّة ويطلب فيها من المفحوص القيام بتمرير خط على بعض النقط بحيث يتكون رسما شبيها برسم معين.
- مهارة الاصابع **Finger dexterity**: في هذا النوع من الاختبارات يطلب من



المفحوص ان يلتقط بأصابعه مسامير صغيرة خشبية او معدنية ويضعها في ثقب موجودة في لوحة معينة. وقد يطلب اليه ان يستخدم الملقط في التقاط المسامير ووضعها في الثقب.

- **المهارة اليدوية Hand Dexterity:** يهتم هذا النوع من الاختبارات بقياس المهارة في لقيام بحركات تتضمن استخدام اليدين والرسفين كاختبار كروفورد لمهارة الاجزاء الصغيرة

- **التآزر الحركي Motor coordination:** يقيم هذا الاختبار التآزر بين حركات اليدين حيث يطلب من المفحوص ان يقوم بعمل يتطلب استخدام اليدين معا. او استخدام اليد والقدم معا.

- **زمن الرجوع Reaction time:** يقيم هذا الاختبار السرعة في الاستجابة لمنبه معين. حيث يطلب من المفحوص ان يضغط على مفتاح كهربائي بمجرد رؤية ضوء.

ثالثا: اختبارات المهارات البصرية:

من الاختبارات الشائعة لقياس حد البصر القوائم التي تحتوي على بعض الحروف او الرسوم والتي يطلب من المفحوص ان يميزها عن بعد. كاختبار دائرة لاندولت Landolt ring واختبار الخطوط المتوازية. وهناك اختبارات رؤية الالوان مثل اختبار اصواف هولجرن Holmgren woolens حيث يعطى المفحوص في هذا الاختبار عدة قتل صوفية مختلفة الالوان ويطلب منه ان يجمع القتل ذات الالوان المتشابهة بعضها الى بعض. وكذلك اختبار ايشيهارا Ishihara الذي يتضمن بطاقات تحتوي على بقع من الالوان المختلفة. بحيث يستطيع الشخص ان يري الالوان ان يميز في هذه البطاقات بعض الاعداد. اما الشخص الذي لا يري الالوان فلا يستطيع قراءة هذه الاعداد

رابعا: اختبارات القدرة الكتابية:

تقيم هذه الاختبارات استمدادات الفرد لكثير من الاعمال او الوظائف الكتابية وتحتوي عادة على نماذج من المهمات او الواجبات التي تتضمنها الوظائف الكتابية. وبعض هذه الاختبارات تقيم جوانب اخرى تقيسها اختبارات الذكاء بشكل عام. وتتضمن هذه الاختبارات ما يلي:

- **الهجاء:** يهدف الى التحقق من معرفة الفرد باللغة وقدرته على الكتابة الصحيحة

- **المشكلات الحسابية:** وهي تشبه إلى حد كبير الاختبارات التي ترد عادة في اختبارات الذكاء
- **التعويض Substitution:** كأن يقوم المفحوص بوضع الرمز المقابل لكل حرف أو رقم تبعا لشفرة معينة يمكن للمفحوص الرجوع اليها كلما اراد ذلك.
- **الشطب Cancellation:** حيث يطلب من المفحوص شطب جميع الحروف، و الأعداد التي من نوع معين كأن يطلب منه ان يشطب حرف ك و س من السطر التالي: د م و ك ا س ت ق ب ك م س ب ك ز ص ك ط ن ل ك ع ف س ج
- **مقارنة الأعداد:** حيث يطلب الى المفحوص مقارنتها ووضع علامة (*) امام الأزواج المتشابهة ووضع علامة - امام الأزواج غير المتشابهة مثال ذلك: 57683 * 3159274 ، 703821 - 703921 ، 57683
- **مقارنة الأسماء:** حيث يطلب الى المفحوص مقارنتها ووضع علامة (*) امام الأزواج المتشابهة من الأسماء. ووضع علامة - امام الأرواج غير المتشابهة
- **نقل البيانات:** حيث يطلب من المفحوص نقل الجداول والبيانات بنفس النظام الذي يقوم به.
- **التبويب:** يطلب من المفحوص في هذا النوع من الاختبارات تبويب بعض البيانات بصورة منتظمة.
- **معاني الكلمات:** ويطلب من المفحوص كذلك في هذا الاختبار ذكر معني بعض الكلمات بهدف معرفة مدى الملمه باللغة.

خامسا: اختبارات الاستعدادات الموسيقية والفنية:

قدم سيشور وزملاؤه اختبارات للاستعدادات الموسيقية والفنية تقدم مفرداته مسجلة على شرائط، وتشتمل على ستة اختبارات هي: تمييز درجة النغم، وتمييز علو الصوت، وتمييز الرمز، والحكم على الزمن، والحكم على الإيقاع، وذاكرة النغم. مشيرين الى ان هذه القدرات أساسية في تنمية الكفاءة في الموسيقى، وهي تناسب الاطفال والمراهقين ويستغرق تطبيقها ساعة واحدة تقريبا بمعدل (10 دقائق لكل اختبار وقد ترواحت درجات معاملات الثبات لهذه الاختبارات ما بين (0.55 - 0.90) كما ان درجات هذه الاختبارات ترتبط، بمعككات التدريب الموسيقى ارتباطا تتراوح قيمته بين (0.30 - 0.40).

كما قدم ماير اختباراً للحكم الفني Meier Art Judgement Test ويعد هذا الاختبار من الاختبارات الأكثر شيوعاً ويشتمل على (100) زوج من اللوحات لقيمة الشهيرة. وأحدى لوحات كل زوج تعد أصلية بينما اللوحة الأخرى فإنها تعد نسخة معدلة من الأولى. ويطلب من المفحوص تحديد أوجه الاختلاف بينهما. وأيهما الأفضل ويمكن تطبيق هذا الاختبار على الأفراد الذين يختلفون اختلافاً محددة في خبرتهم الفنية.

وقدم هورن قائمة للاستعداد الفني Horn Art Aptitude Inventory. شتمل على جزئين أحدهما يتطلب رسم (20) شيئاً مختلفاً ولكنه مألوف. مثل شجرة، كتاب في زمن يتراوح بين 3 و 10 ثواني. أما الجزء الآخر فيتطلب التحليل حيث يشتمل على (12) مستطيلاً يتضمن كل منها خطوطاً متعددة يستند إليها الفرد في رسم صورة ممثلة وتتميز بصديق مرتفع وبلغ معامل ارتباط درجاتها (0.53).

سادساً: مقياس تورانس للتفكير الإبداعي:

ظهر هذا المقياس في صورته الأولى عام 1966 وروجع عام 1974 بهدف الكشف عن الطلبة من ذوي التفكير الإبداعي وتنمية قدراتهم الإبداعية. وطوره للبيئة الأردنية الشنطي عام 1983. وتم التحقق من خصائصه السيكومترية حيث أشارت العلاقة بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجاته الفرعية على الطلاقة والمرونة والاصالة ما بين (0.6 - 0.63).

يصلح تطبيق المقياس على الأفراد ابتداءً من سن الروضة وحتى سن 20 سنة. مع التأكيد على التزام المفحوص بتعليمات تطبيق وتصحيح المقياس. حيث يطلب من المفحوص أن يستخدم خياله في الإجابة عن أسئلة تطرح عليه تتعلق بصورة معروضة أمامه. مثال ذلك:

- انظر إلى الصورة؟
 - ماذا يحدث فيها؟
 - ما هي أسباب ذلك؟
 - ما الأسئلة التي تخطر ببالك عن هذه الصورة..... الخ.
- يتألف المقياس من اختبارين فرعيين هما:
- الصورة اللفظي A: ويتكون من سبعة أسئلة حيث يطلب من المفحوص أن يقدم

اسئلة استفسارية ويضمن الاجابات الممكنة لها. كما يطلب اليه ان يخمن الاستخدامات البديلة او غير المألوفة لشيء ما. أو ان يطلب منه ان يذكر عما يمكن ان يحدث نتيجة لحدوث موقف ما غير متوقع. ويستغرق تطبيقه حوالي 49 دقيقة.

- **صورة الاشكال:** تتكون من ثلاثة اسئلة يطلب من المفحوص ان يكمل صورة ما او ان يكون موضوعات جديدة باستخدام خطوط مفتوحة. ويستغرق تطبيقه حوالي نصف ساعة.

سابعاً: مقياس برايد للكشف عن الموهوبين:

ظهر هذا المقياس عام 1983 من قبل ريم (Rimm) بهدف الكشف عن عن الموهوبين في مرحلة الروضة وتوزيعهم على البرامج التربوية للموهوبين في مرحلة الدراسة الابتدائية. وطوره البيئة الاردنية كل من الروسان والبطش وقطامي (1990). يتكون المقياس من 50 فقرة تغطي مظاهر الموهبة لدى الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. ويطبق بطريقة فردية من قبل اولياء الامور او معلمات رياض الاطفال. بوضع اشارة (/) امام الاختبار المناسب من بين خمسة اختبارات لكل فقرة من فقرات المقياس. ويستغرق تطبيقه من 20 - 35 دقيقة ويفترض من الفاحص ان يكون على دراية باهتمامات ونشاطات الطفل مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي اليها المفحوص. وان يعمل على تقدير اداء المفحوص على كل فقرة من فقرات الاختبار. بحيث تمثل الدرجة (I) ادنى اداء للطفل في حين تمثل الدرجة (5) اعلى اداء للطفل على المقياس.

ثامناً: المقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين (Group inventory for finding creative talent.GIFT, 1976

تم تطوير هذا المقياس من قبل ريم Rimm عام 1976 في جامعة وسكنسون بالولايات المتحدة الامريكية من اجل الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية. وقدم بترجمته وتقنيته للبيئة الاردنية كل من الروسان وسرور وتم التحقق من خصائصه السيكمومترية (الصدق والثبات).

يتألف المقياس في صورته الاصلية من ثلاثة مقاييس فرعية:

- المقياس الفرعي الأول: ويبلغ عدد فقراته (32) حيث يغطي الصف الأول والثاني الابتدائي

- المقياس الفرعي الثاني: ويبلغ عدد فقراته (34) ويغطي الصف الثالث والرابع الابتدائي

- المقياس الفرعي الثالث: وعدد فقراته (32) ويغطي الصف الخامس والسادس الابتدائي

كما تضمن المقياس (25) فقرة مشتركة بين المقاييس الفرعية الثلاث. حيث يطلب من المفحوص ان يقوم بتسويد الدائرة التي تمثل كلمة نعم او كلمة لا امام كل فقرة من فقرات المقياس. ومن فقرات هذا المقياس ما يلي:

رقم الفقرة	الفقرة	الاجابة
10	احب تلوين الصور	نعم لا
30	احب بناء وتركيب الالعاب	
40	امارس هواياتي دون ملل لفترة طويلة	

تاسعا: مقياس الينيوي للقدرات السيكلولغوية:

صمم مقياس الينيوي للقدرات السيكلولغوية Illinois test of psycholinguistic abilities ITPA من قبل كيرك ومكارثي Kirk & McCarthy عام 1961 بهدف قياس وتشخيص مظاهر الاستقبال والتمبير اللغوي لدى الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم. وترجمه وهننه للبيئة الاردنية سالم عام 1990.

يتألف المقياس من (12) اختبارا فرعيا تغطي طرق الاتصال اللغوية ومستوياتها والعمليات النفسية والعقلية التي تتضمنها تلك الطرق. ويستغرق تطبيقه حوالي 30 - 40 دقيقة. وهذه الاختبارات هي (الروسان، 1999):

- اختبار الاستقبال السمعي Auditory reception subtest: ويقيس قدرة الطفل على الاستقبال السمعي والاجابة بكلمة نعم او لا.
- اختبار الاستقبال البصري Visual reception subtest: يقيس قدرة الطفل على مطابقة صورة مفهوم ما مع صورة اخرى ذات علاقة



• اختبار الترابط السمعي Auditory association

subtest: ويقيس قدرة الطفل على اكمال جمل متجانسة ف تركيبها اللغوي.

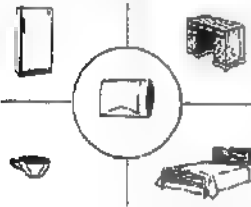
• اختبار الترابط البصري Visual association

subtest: يقيس قدرة الطفل على الربط بين المثيرات البصرية المتجانسة او ذات العلاقة.

• اختبار التعبير اللفظي Verbal expression

subtest: ويقيس قدرة الطفل على التعبير اللفظي عن الاشياء التي يطلب منه تفسيرها.

• اختبار التعبير العملي Manual expression subtest: ويقيس قدرة الطفل على



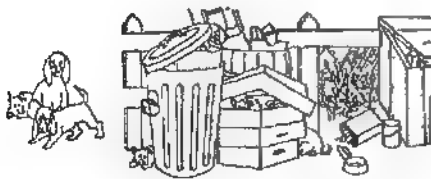
التعبير عمليا او يدويا عما يمكن اداءه بأشياء معينة.

• اختبار الاكمال القواعدي Grammatic

closure subtest: ويقيس قدرة الطفل على اكمال جمل ذات قواعد لغوية مترابطة.

• اختبار الاكمال البصري Visual closure subtest: ويقيس قدرة الطفل على

ادراك وتمييز موضوعات ناقصة حيث تمرض على المفحوص لوحة تتضمن عددا من الموضوعات الناقصة ويطلب منه تمييزها



• اختبار التذكر السمعي Auditory memory

subtest: ويقيس قدرة الطفل على تذكر سلاسل من الارقام تصل ف اقصى مدى لها الى 8

ارقام. حيث تطرح على المفحوص بمعدل رقمين ف كل ثانية

• اختبار التذكر البصري Visual memory subtest: ويقيس قدرة الطفل على

تذكر الاشكال لا معنى لها بطريقة متسلسلة حيث يعرض على المفحوص كل

شكل من تلك الاشكال لمدة 5 ثوان ويصل اقصى مدى لتلك الاشكال الى شعية اشكال.

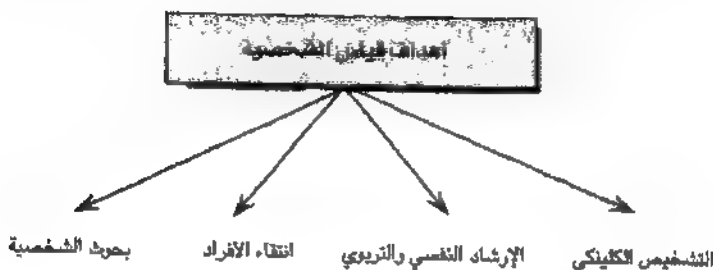
- اختبار الاكمال السمعي **Auditory closure subtest**: وقياس قدرة الطفل على اكمال مفردات ناقصة متدرجة في مستوى صعوبتها
- اختبار التركيب الصوتي **Sound blending subtest**: وقياس قدرة الطفل على تركيب الادوات معا، حيث يطلب الى المفحوص ان يركب الاصوات التي يسمعا بفواصل زمني ثدرة نصف ثانية بين كل صوت وآخر حيث يبدأ الفاحص بعرض اصوات الكلمات ذات المعنى ثم ينتهي الفاحص بعرض اصوات للكلمات لا معنى لها.

6: اختبارات ومقاييس الشخصية:

استخدم علماء النفس أدوات عديدة لتقدير الشخصية. وتحديد سماتها وخصائصها وجوانب المرض فيها كالمقابلات والملاحظات والتجارب والاختبارات. واهتم العديد من المشتغلين بعلم النفس ومجالات البحث لقياس الشخصية الانسانية من اجل تحقيق ربة اهداف تمت الاشارة اليها من قبل علام (2006) وهي:

- **التشخيص الاكلينيكي**: حيث يحتاج الاخصائيون النفسيون الذين يعملون في مستشفيات الامراض العقلية والعيادات النفسية الي تشخيص حالات المرضى وتقرير طبيعة الاضطرابات النفسية التي يعاني منها المريض. وصولا الى طريقة العلاج المناسبة لهم.
- **الارشاد النفسي والعلاج النفسي**: كما يسهم الارشاد والعلاج النفسي في علاج اضطرابات الشخصية بأساليب سيكولوجية. اذ يستخدم كل منها التفعل اللفظي بين المريض والاختصاصي النفسي من اجل المساعدة في تغيير سلوك المريض وتيسير عملية التكيف. ويستخدم اختصاصيو الارشاد والعلاج النفسي ازاء ذلك مقاييس الشخصية قبل واثاء وبعد انتهاء عملية العلاج.
- **انتقاء الافراد**: تستخدم اختبارات ومقاييس الشخصية في انتقاء الافراد او ترفيتهم في وظائف او اعمال معينة. او قبولهم في برامج تدريبية متخصصة.
- **بحوث ودراسات الشخصية**: يجري الباحثون دراسات مستقيضة للشخصية الانسانية

من أجل التحقق من كفاية طريقة القياس ذاتها. فكما تستخدم بغرض الاسهام في زيادة المعرفة وتطوير النظريات المتعلقة بالوظائف النفسية. وكثير من البحوث التي تجرى عادة في قياس الشخصية الانسانية تصمم لقياس سمات الشخصية. وهما اذا كانت هذه المقاييس تقيس تلك السمات بطريقة متسقة. وما اذا كانت السمات التي تقيسها هي ما يود الباحث قياسه بالفعل.



شكل رقم: (3، 6)

6: 1 اختبارات الشخصية أحادية السمة أو أحادية البعد:

اختبارات الشخصية أحادية السمة أو اختبارات البعد الواحد: هي تلك الاختبارات التي تقيس سمة شخصية واحدة، وتعتمد في بنائها على نظرية تكوين الشخصية من سمات أو خصائص وليس أنماطا محددة. وهذا النوع من الاختبارات يغطي العناصر والمكونات السلوكية لمسة من سمات الشخصية مثل: القدرة الاجتماعية، أو الثبات الانفعالي أو غير ذلك. ومن أمثلة هذه الاختبارات ما يلي:

أولاً: اختبار وودورث The woodworth personal data sheet:

يعد هذا الاختبار من أقدم الاختبارات المستخدمة عمليا في قياس الشخصية. حيث تم إعداده عام 1917 وطور خلال الحرب العالمية الأولى حين طلبت الجهات لمسؤولة في الجيش الأمريكي مساهمة علماء النفس في التعرف على الحالات غير لصالحة عقليا من المجندين حتى يمكن استبعادها عن ميادين القتال. ويتألف الاختبار في صورته النهائية من 116 سؤالا يجيب عنها المفحوص بنعم أو لا.

ثانياً: اختبار كولجيت للصحة النفسية The Colgate mental hygiene test:

أعد هذا الاختبار دونالد لايرد Donald A. Laird عام 1925 بهدف الوصول إلى طريقة موضوعية ثابتة وصادقة لمعرفة الأشخاص الذين يحتاجون إلى العلاج النفسي وتزويدهم بأداة تعطينا مقياساً محدداً لقياس درجة ونوع الانحراف عن العاديين من الناس يتألف الاختبار من مجموعتين منفصلتين الأولى تتكون من 75 فقرة لقياس النزعات العصبية، وتتكون الثانية من 53 فقرة لقياس الانطواء والانبساط.

ثالثاً: اختبار السيطرة والخضوع

The Allport ascendance-submission reaction study

أعد هذا الاختبار جوردن البورت وفلويد البورت عام 1928 ويقيس ميل الفرد إلى السيطرة على المحيطين به، أو الخضوع لهم في مواقف الحياة العملية والتي تتم وجهاً لوجه. وكل فقرة من فقرات الاختبار تبدأ بوصف مختصر لموقف من المواقف التي تقابلها عادة في حياتنا اليومية سواء في المنزل أو المدرسة أو في اجتماع ما أو في الأتوبيس أو محل تجاري للبيع والشراء. ثم يلي الفقرة عدد من الإجابات المحتملة (من: 2 - 4) التي يمكن أن تتخذ في مواجهة هذه المواقف. وعلى المفحوص أن يبين أيها أقرب إليه عند الاستجابة لهذا الموقف. وتختلف الاستجابات في درجة السيطرة أو الخضوع التي تمثلها. وفي هذا الاختلاف توضع أوزان الفقرات

رابعاً: اختبار الشخصية لثيرستون وثيرستون

The Thurstone's Personality schedule

أعد هذا الاختبار كل من لويس ثيرستون وثلما جوين ثيرستون عام 1928 ويتكون من 223 سؤالاً يجيب عنها المفحوص بنعم أو لا أو لا أدري. ويهدف الاختبار إلى إعطاء دليل ثابت نسبياً عن النزعات العصبية لدى طلبة الجامعة.

خامساً: اختبار الاكتفاء الذاتي لبرنرويتز Bernreuter's Self-Sufficiency test:

أعد هذا الاختبار عام 1933 يتكون من 60 سؤالاً يجيب عنها المفحوص بنعم أو لا، أو لا أدري. ويكشف مدى اعتماد الفرد أو استقلاله عن الآخرين. فالشخص الذي يكون غير معتمد على الآخرين هو شخص مكثف ذاتياً ومن هنا جاءت تسمية الاختبار. (الأشول، 1978)

سادسا: اختبار الذكورة - الأنوثة ل: ترمان وميلز The Terman - Miles
:Masculinity - Femininity test

يهدف هذا الاختبار إلى المساعدة في الوصول إلى تقدير كمي أكثر دقة وموضوعية لمقدار واتجاه انحراف الفرد عن متوسط جنسه والسماح لعقد مقاربات كمية بين المجموعات التي تختلف في السن والذكاء والميول والمستوى التعليمي والمهن والمستوى الثقافي. وقد وضع الاختبار في صورتين متكافئتين: بحيث تتكون الصورة (أ) من 456 فقرة وتتكون الصورة (ب) من 454 فقرة

سابعا: مقياس الشعور بالوحدة:

أعد المقياس رينيل وترجمه الرقيب البحيري عام 1985 ، يشتمل المقياس على 20 بندا يجاب عنها على أساس أربعة بدائل. وتعرف الوحدة Loneliness بأنها خبرة غير سارة ترتبط سلبيا بالحاجة إلى الألفة الإنسانية المتبادلة. وتحدث هذه الخبرة عندما تكون العلاقات الاجتماعية للمرء غير كاملة في مسارها الطبيعي كما وكيفا.

6: 2 الاختبارات المتعددة الأبعاد:

تهدف هذه الاختبارات إلى قياس أكثر من سمة من سمات الشخصية في وقت واحد. وقد يتكون الاختبار المتعدد البعد من عدة اختبارات أحادية البعد في وقت واحد أو قد يتكون من استعمال نفس المجموعة من الفقرات تقدر بطرق مختلفة: (Wiggins, 1998)

اولا: اختبار الشخصية لبرنرويتز The Bernreuter Personality Inventory ،

أعد هذا الاختبار روبرت ج. برنرويتز عام 1932 ويقس جوانب متعددة من الشخصية في وقت واحد مما يجعله يحقق وفرة كبيرة في التكاليف والزمن اللازم لتطبيق الاختبار. كما يعتبر ذا صدق وثبات مرتفعين. يتكون الاختبار من 125 سؤال يجيب المحض عن كل منها بـ (نعم) أو (لا) أو (لا أدري) يمثل الاختبار خمسة مقاييس فرعية هي: (عادل الأشول، 1978) مقياس الميل العصابي: ومقياس الاكتفاء الذاتي. ومقياس الانطواء - الانبساط، ومقياس السيطرة - الخضوع. مقياس الثقة بالنفس. مقياس المشاركة الاجتماعية.

ثانياً: اختبار الشخصية المتعدد الأوجه: Minnesota Multiphase Personality Inventory (M.M.P.I.)

طور كل من مكلي وهاتوي هذا المقياس عام 1942 (Guilford, 1977) ويعتبر حالياً أكثر اختبارات الشخصية شيوعاً واستخدماً في العيادات النفسية والمؤسسات التربوية. ويستطيع هذا المقياس قياس عدة أبعاد من شخصية الفرد في وقت واحد. ويعتبر أحد مقاييس التقدير الذاتي الهامة. ولا يوجد وقت محدد للإجابة على مفردات المقياس. كما أنه يقوم بقياس: الصحة العامة، والعلاقات الاجتماعية والشؤون العائلية، وبعض السمات الثقافية: كالدين، وبعض التغيرات الاجتماعية: كالمهنة والتعليم، وبعض الأعراض النفس - جسدية، وبعض أعراض الوسواس والخوف الاجتماعي والهلاوس والاضطرابات.. الخ. وجميع هذه الأبعاد أو المتغيرات تمثلها خمسمائة خمسين عبارة ويطلب من المفحوص قراءة كل عبارة ووضع الإشارة التي تعبر عن توافقها مع سمات شخصيته أو العكس.

يتكون الاختبار من أربعة عشر مقياساً، عشرة مقاييس يطلق عليها المقاييس الإكلينيكية، والأربعة الأخرى تسمى بمقاييس الصدق أو المقاييس الضابطة. وقد صممت مفاتيح خاصة بتصحيح استجابات المفحوص على هذه المقاييس.

1 - مقاييس الصدق:

- مقياس عدم الإجابة: ويتم حساب العبارات المهمة أو التي لم يجب عليها المفحوص سواء بكلمة نعم أو بكلمة لا. ويجب ملاحظة أنه في حالة ارتفاع عدد العبارات المهمة فإنه يجب عدم الاعتماد على هذا الاختبار وذلك بالفائض، وعليه فإنه يستحسن أن يكون عدد العبارات المهمة أقل ما يمكن.
- مقياس الكذب: يستخدم هذا المقياس للكشف عن تلك الحالات التي تحاول أن تظهر نفسها بمظهر مقبول اجتماعياً. أو في محاولتها الظهور بصورة مثالية أكثر من اللازم، والإجابات الصادقة على هذه العبارات تكون بكلمة نعم فذلك يمثل طبيعة النفس الإنسانية. ولكن الأفراد الذين يحاولون الظهور بصورة اجتماعية مقبولة يلجأون إلى الإجابة بالنفي. وعليه، فإن ارتفاع درجات المفحوصين على هذا المقياس تدل على عدم الصدق أو الثقة في الاستجابات.

- **مقياس الخطأ (ف):** يميل المختصون النفسيون إلى تفسير ارتفاع درجات لمفحوص على هذا المقياس. باعتباره نتيجة لعدم فهم فقرات الاختبار أو ما هو مطلوب منهم بالضبط، أو عدم الاهتمام والمبالاة بهذه العبارات. أو قد تعزى إلى أنها محاولة من المفحوص للظهور بمظهر مريض للحصول على الرعاية العلاجية.
- **مقياس التصحيح: (ك)** ويتضمن هذا المقياس تلك العبارات القابلة للتزييف أو التحريف للحقائق من أجل الظهور بمظهر الأمواء. وعليه، فإن الأشخاص الذين يحصلون على درجات عالية على هذا المقياس يحاولون أن تكون استجاباتهم دفاعية يعملون على تغطية بعض جوانب النقص في شخصياتهم. بينما تشير الدرجات المنخفضة على هذا المقياس إلى أن المفحوص يحاول نقد نفسه بنفسه.

ب - الاختبارات الإكلينيكية:

- **توهم المرض: (هـ م):** وهذا المقياس يحاول الكشف عن الأعراض المرضية الجسمية أو النفسية والتي يتوهم بعض المفحوصين أنهم يعانون منها مع العلم بأنهم من الناحية العضوية سليمان تماما. ويعتبر ارتفاع درجة المفحوص على هذا المقياس عن 65 مؤشرا إكلينيكيًا على وجود أعراض مرض نفسي
- **الاكتئاب: (و):** يقوم هذا المقياس بقياس الجوانب الاكتئابية في شخصية الأفراد والذين يعانون من فقدان الرغبة والاهتمام بالشؤون الحياتية. فحياتهم ومستقبلهم لا قيمة ولا معنى لهما. ويتسمون بالانطوائية والعزلة عن الآخرين. وكذلك. الضعف والهزال البدني. وتكون كل هذه الأعراض مصحوبة بنظرة سوداوية تشاؤمية للحياة والمصير الشخصي المستقبلي. وتشير الدلائل الإكلينيكية لمن حصلوا على درجات مرتفعة على هذا المقياس على تميزهم لسمات شخصية مثل: بسطة، التواضع، الإحساس المرهف والتقدير الملحوظ للجوانب الجمالية في الإنسان والحياة.
- **الهستيريا: (هـ د):** وتكشف استجابات المفحوصين على هذا المقياس والحاصلين على درجات مرتفعة من بعض الأعراض الهستيرية. مثل: حالات التشنج ونوبات الإغماء، والتي تحدث نتيجة الصدمات النفسية أو تعرض بعض الأشخاص لمواقف مريرة لا يستطيعون تحملها فيلجأون إلى مقاومتها بهذه الحيل اللاشعورية أو النوبة الهستيرية.

- **الانحراف السيكوباتي: (ب د)؛** من أبرز خصائص الأشخاص السيكوباتيين، عدم الاهتمام أو تقدير القيم والمعايير الاجتماعية. فهم يمتنون السرقة والإجرام وإيذاء الآخرين. ويميلون إلى تعاطي المخدرات وشرب الكحوليات وهم يعتبرون بهذه الصفات أفراداً خطرين على أنفسهم وعلى الآخرين. لذلك، يوصف الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بحبهم للمخاطرة والفردية والبرود الانفعالي تجاه الآخرين.
- **الذكورة والأنوثة: (م ف)؛** وفي هذا المقياس يتم قياس درجة انحراف اهتمامات الذكورة نحو الجوانب الأنثوية. وكذلك الحال بالنسبة للإناث. حيث تكشف الدرجات المرتفعة على هذا المقياس عن الاهتمامات والجوانب الأنثوية للذكورة والذكورية للنساء. **(ب أ)؛** ومن أعراض هذا النمط من الأمراض النفسية، الشك في الآخرين وسيطرة هواجس الشعور بالاضطهاد والتعذيب من قبل الآخرين على أفكار المريض بالنسبة للمفحوصين الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس (80) درجة فأكثر يمكننا القول بأن لديهم مؤشرات إكلينيكية تدل على وجود أعراض مرضية.
- **السيكاثينيا: (ب ث)؛** الاستجابات على هذا المقياس قد تكشف عن دلالات إكلينيكية لوجود أعراض لمرض الوسواس القهري كسيطرة فكرة معينة على أفكار الشخص فتصبح حاجته الدائم. مثل حرصه وحلقه الشديد على نظافة جسمه وملابسه وغسل يديه عدة مرات في اليوم الواحد.
- **الفصام: (س ك)؛** يتوقع أن تكشف استجابات المفحوص على هذا المقياس خصوصاً من تقارب درجاتهم من: 70 - 80 درجة من وجود أعراض مرضية لمرض الفصام الذي يتسم بسيطرة الهلاوس السمعية والبصرية على تفكير الفرد ويتصف ببروده الانفعالي وعدم اهتمامه بمظهره الخارجي أو انطوائيته وعدم الترمض بين مكونات شخصيته الوجدانية التفكيرية والسلوكية. الخ
- **الهوس الخفيف: (م أ)؛** من أبرز سمات المصابين بهذا المرض النفسي النشاط الزائد والحماس سواء في القول أو العمل وتعدد الأفكار وتطورها بدور ترتيب أو تسلسل منطقي مما يجعل الأفراد المصابين بهذه الأعراض عرضة للاستخدام بالآخرين.

- الانطواء الاجتماعي: (م د): يتوقع أن تتسم خصائص الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بالانطوائية والابتعاد عن الناس وتحاشي المظهر والمشاركة في المناسبات الاجتماعية.

ج - الصفحة النفسية أو بطاقة الشخصية السيكولوجي:

عند تصنيف درجات المقاييس السابقة (مقاييس الصديق) والإكلينيكية على هذه الصفحة النفسية نحصل على الشكل العام لجميع جوانب الشخصية "البروفيس" حيث أن الحصول على درجات مقياس بمفرده سواء كانت مرتفعة أو منخفضة فقد لا تعكس دلالة إكلينيكية أو تعطي صورة واقعية في الغالب من وجود اعراض تتعلق بهذا المقياس. لكن النظرة الشاملة لجميع المقاييس وتقارب درجاتها ومحاولة الربط هو ما تظهره صفحة التخطيط السيكولوجي للأخصائي النفسي والذي يحاول تفسير وتقييم درجات ونتائج هذه الاختبارات

ثالثاً: اختبار كاليفورنيا للشخصية California psychological inventory (C.P.I.):

أعد هذا الاختبار هاريسون جوج Harrison G. Gough في أواخر الأربعينات وأوائل الخمسينات وقد استمد المرشد ما يقرب من نصف فقرات الاختبار من اختبار مينيوتا المتعدد الأوجه. مبدئاً اهتمامه بخصائص الشخصية التي تنطبق بشكل عام على السلوك العادي والتي ترتبط بالإضافة إلى ذلك بالجوانب المقبولة والإيجابية للشخصية أكثر من ارتباطها بالنواحي المرضية. يتكون الاختبار من 480 فقرة يجب عليها المفحوص ب: صح أو خطأ. وتقدر الإجابات وفق 18 مقياساً مقنناً تهدف إلى إعطاء نظرة شاملة على الفرد من وجهة نظر التفاعل الاجتماعي.

رابعاً: اختبار الشخصية السويدية:

أعد هذا الاختبار كل من أريخ من أكرافالتر توماس من أجل قياس الجوانب المتعددة للشخصية ودراسة ميول الأفراد. وتمت ترجمته من قبل سيد غنيم ومحمد المبرحي (غنيم، 1993). يحتوي الاختبار على 121 فقرة تشتمل على تسعة مقاييس فرعية هي: النقد الذاتي، نقص النقد الذاتي، الاتجاه نحو المجتمع، الاتجاه ضد المجتمع، الانبساط - الانطواء، غير عصبي - عصبي، غير الهوس - الهوس، عدم

الاكتساب - الاكتئاب، غير المنفصم - المنفصم، غير البارانويا - البارانويا، ثبات عمل الجهاز العصبي القلبي - عدم ثبات الجهاز العصبي القلبي،

خامسا: اختبارات جيلفورد العاملية:

أعدت هذه الاختبارات من أجل تزويد الباحثين بدرجات العوامل المستقلة أو السمات الأولية الشخصية. وتتكون اختبارات جيلفورد العلية من 511 سؤالا يحيب المفحوص عنها ب: "نعم" أو "لا" أو "؟" وهي تقيس 13 سمة مزاجية. هي: لاطواء - الانبساط الاجتماعي، التفكير الانطوائي - التفكير الانبساطي، الاكتئاب وعدم الإحساس بالسعادة والتشاؤم، القلب الوجداني وعدم الثبات الانفعالي، الابتهاج والانبساط والاستعداد للتوكل على الحظ، النشاط العام، السيطرة - الخضوع، الذكورة والأنوثة، الثقة ضد مشاعر النقص، رباطة الجأش والهدوء ضد العصبية، الموضوعية ضد الذاتية أو الحساسية الزائدة، المسألة ضد العدوان وحب القتال، التعاون (أو التسامح) ضد تلمس أخطاء الغير.

سادسا: اختبار جيلفورد - زمرمان The Guilford-Zimmerman Temperament survey (GZTS):

أعد الاختبار كل من جيلفورد وزمرمان بهدف تقليل بعض الارتباطات العالية التي وجدت بين الاختبارات الأصلية خاصة ما يتعلق منها بالارتباطات العالية بين درجات الاكتئاب والقلب الوجداني. ويعتبر هذا الاختبار تعديلا بسيطا للاختبارات المشار إليها آنفا، يتكون الاختبار من 300 فقرة تقيس عشر سمات تتمثل في كل من: النشاط العام، الضبط ضد الانطلاق والابتهاج، السيطرة، الميل الاجتماعي، الثبات الانفعالي، المصدقة (المسألة)، التفكير والتأمل (التفكير الانطوائي)، العلاقة الشخصية (التمون)، الذكورة (في الانفعالات والميول).

سابعا: اختبار شومسترام للتوجه الشخصي وقياس تحقيق الذات:

قن هذا الاختبار وتم تعريبه من قبل منصور وأبيلاوي. ويتألف الاختبار من (150) بندا ويتكون كل بند من عبارتين أ و ب ويطلب من المفحوص قراءة العبارتين وتقرير أي العبارتين في البند أكثر انطباقا عليه وتعبير عنه تعبيراً حقيقياً أو في الغالب. ومن أمثلة هذا الاختبار:

1 - (أ) اتقيد بمبدأ العدالة تقيدا تاما

(ب) لا اتقيد تماما بمبدأ العدالة

2 - (أ) أشعر بالذنب حينما اتصرف بطريقة انانية

(ب) لا أشعر بالذنب حينما اتصرف بطريقة انانية

3 - (أ) المديح يشعرني بالحرص أحيانا

(ب) لا يشعرني المديح بالحرص

6: 3 الاختبارات الإسقاطية:

تقوم فكرة هذه الاختبارات على إحدى وسائل الدفاع الأولية التي نادى بها فرويد وهي الإسقاط. حيث يقوم الشخص بنسبة ما فيه من عيوب أو خصائص غير مقبولة إلى الآخرين والمصافح بها. وبالتالي فإن هذه الاختبارات تعتمد على تعريض المفحوصين لبعض المثيرات والمواقف الغامضة. ويقوم الأشخاص النفسيون بملاحظة كيف تكون ردود الفعل ونوعية استجاباتهم لهذه المثيرات، والتي من خلالها نستطيع الوصول إلى بعض الاستنتاجات التي تتعلق ببناء الشخصية أو سلوك الفرد ويشير هول ولندزي (Hall & Lindzey, 1998) إلى أن هذه الاختبارات تتميز في أنها تعتبر إجراء مناسباً للكشف عن الجوانب اللاشعورية والسمات الكامنة للشخصية. ولا تحدد الاستجابات أو تقترحها للمفحوصين بل تترك لهم حرية الاستجابة وردود الفعل بلا قيود أو حدود. وتساعد الإحصائي النفسي الماهر في الكشف عن عدد من أبعاد شخصيته يمكن قياسها في وقت واحد. كما تساعد في الكشف عن جوانب متعددة من شخصيات المفحوصين وخصائصهم وتفكيرهم وسلوكياتهم، لعدم إدراكهم ومعرفة منهم بالفرض من الاختبار.

ومع ذلك فإن هذه الاختبارات يعاب عليها في مدى صدقها في قياس ما يجب أن تقوم بقياسه. ولا توجد معايير مقننة للتصحيح. كما أنها عملية التفسير والتعليق وتقييم النتائج تتأثر بشخصية الاختصائي وأهوائه. مما يفقدها جزءاً كبيراً من الموضوعية التي تتميز بها الاختبارات الموضوعية واختبارات التقدير الذاتي. ومن نماذج الاختبارات الإسقاطية ما يلي:

أولاً: اختبار بقع الحبر " الورشاخ ":

طور العالم هيرمان رورشاخ هذا الاختبار عام 1920 > Liebert, & Spiegel, (2002). وتقوم فكرة على الاختبار على أسلوب تداعي المعاني والأفكار حيث يتم



عرض عشر بطاقات بعضها ملون والبعض الآخر باللونين الأسود والأبيض فقط على المفحوص الواحدة تلو الأخرى. ويطلب منه ان يبين ماذا تشبه هذه الرسوم أو البقع الحبرية المعروضة أمامه. أو ماذا تعني له. ويجب ان نوضح للمفحوص انه لا يوجد إجابة محددة أو معينة. بل كل ما عليه هو التعبير عن ما

يجول بخاطره أو يتبادر الى ذهنه عند رؤية هذه الأشكال بعفوية وبسرعة أيضاً. وقد اشترط رورشاخ في بقع الحبر التي ينبغي استخدامها أن تكون بسيطة نسبياً، فالبقع المعقدة تجعل التصحيح صعباً ومقيداً. وأن تخضع لنوع من التكوين بحيث لا يرفضها المفحوص على أنها مجرد بقعة حبر. وأن يكون جانبها البقعة متشابهة حتى تكون نظروف واحدة بالنسبة للأيمن والأيسرين. ويجعل من السهل تفسير البقعة بأكملها. ويقوم الأخصائي بتسجيل استجابات وانطباعات المفحوص عن هذه الصور و لرسوم. وبعد ذلك يعود الى مراجعتها مع المفحوص ثانية لمزيد من الاستفسار والاستيضاح والتعيق على بعض النقاط في حديثه واستجاباته

وهناك ثلاثة طرق لتصحيح هذا النوع من الاختبارات الاسقاطية هي:

- تحديد المكان أو الموقع Location: وهل استجابات العميل تشمل جميع أو بعض أجزاء الشكل
- المحددات Determinants: وهل استجابة المفحوص كانت حول بقعة الحبر أم حول لونها أو تظليلها أو تشكيلا.
- المحتوى Content: ماذا تعني هذه الصورة أو البقعة ؟ ما الذي يفهمه أو يدركه ؟

وعند تحليل النتائج تجمع الدرجات على هذه الأبعاد بالإضافة إلى ملاحظات الأخصائي الأخرى كحدود فعل المفحوص عند رؤية الصورة، الوقت الذي يستغرقه في الاستجابة، كطريقة وضع وتقليب البطاقة في يده... الخ. وعليه، فإن عملية التقويم هنا تكون فردية وتعتمد على ذاتية الأخصائي. وهل كان تركيزه على المحتوى أم أن اهتمامه انصب على جوانب أو علامات أخرى. ومن هنا اعتبر البعض أن عملية تصحيح الاختبار وتفسير نتائجه عملية غير موضوعية. وبالتالي، أخذ على الاختبار قلة صدقه ودرجة الثقة فيه والاعتماد على دلالاته الإكلينيكية. وقد لاحظ رورشاخ من خلال تجاربه على اختبار بقع الحبر وجود فروق في استجابات المفحوصين على الاختبار تمثلت في الآتي:

- عدد الاستجابات والزمن الذي تستغرقه الاستجابة ومرات رفض الاستجابة للبقع.
- هل الاستجابة تتحدد بالشكل أم أن اللون والحركة يدخلان في تقدير الاستجابة؟
- هل تدرك البقعة بأكملها أم ما يدرك منها بعضها. وما هو هذا البعض.
- ماذا يرى المفحوص في البقعة

ثانياً: اختبار تفهم الموضوع:



قام موري ومورجان Murry & Morgan بتطوير هذا الاختبار في عام 1935 م بجامعة هارفارد الأمريكية (يامين، 1981). يتكون الاختبار من جزئين منفصلين هما: اختبار تفهم الموضوع للأطفال؛ ويحتوي على عشر

بطاقات تشتمل على صور للحيوانات والأشجار. واختبار تفهم الموضوع للراشدين؛ ويحتوي على عشرين صورة. ويعرض على المفحوص في هذا الاختبار مجموعة من الصور انفاضة نوعاً ما "عشرون بطاقة تحمل صوراً لأشخاص في مواقف معينة" وأحدى هذه الصور بيضاء فقط. ويطلب من المفحوص أن ينعج قصة حول ما توحى به هذه الصورة له ويؤكد عليه ضرورة ذكر أسماء الأشخاص الذين يختارهم كأبطال لهذه القصة



وما هي الأحداث والمواقف التي تحدث لهؤلاء وما هي علاقته بهم شخصيا... الخ ولا بد ان يلاحظ الأخصائي هنا ان المفحوص قد يتقمص إحدى الشخصيات التي يراها ومن هنا يجب عليه ان يتقنه الى هذه النقطة. لأنها قد تقيد في الكشف عن الكثير من جوانب شخصيته الغامضة. وتساعد الأخصائي النفسي في عملية الكشف عن حاجات ورغبات ودوافع المسترشد او طريقة معالجته لبعض المشاكل والعلاقات الشخصية

و يعرض على المفحوص في هذا الاختبار مجموعة من الصور الغامضة نوعا ما " عشر صور بطاقة تحمل صورة لأشخاص في مواقف معينة " واحدى هذه الصور بيضاء فقط. ويطلب من المفحوص ان ينسج قصة حول ما توحى به هذه الصورة له. ويؤكد عليه ضرورة ذكر أسماء الأشخاص الذين يختارهم كأبطال لهذه القصة. وما هي الأحداث والمواقف التي تحدث لهؤلاء وما هي علاقته بهم شخصيا... الخ. ولا بد ان يلاحظ الأخصائي هنا ان المفحوص قد يتقمص إحدى الشخصيات التي يراها. ومن هنا يجب عليه ان يتقنه الى هذه النقطة. لأنها قد تقيد في الكشف عن الكثير من جوانب شخصيته الغامضة. ودوافع المسترشد او طريقة معالجته لبعض المشاكل والعلاقات الشخصية

ويشير الباحثون هنا أن تحليل الاختبار وتفسيره يجب أن يتناول ما يلي:

- بطل القصة التي يتقمص المفحوص شخصيته
- حاجات أبطال القصص ومشاعرهم ودوافعهم
- الضغوط القوية المحيطة بالفرد والمؤثرة عليه.
- نتائج القصص التي يرويها المفحوص
- موضوع القصة وتسلسلها بما يكشف عن التفاعل بين حاجات بطلها. والضغوط الواقعة عليه من البيئة المحيطة به. وما ينتج عن ذلك من إشباع أو عدم إشباع لهذه الحاجات.

ويساعد هذا النوع من الاختبارات الأخصائي النفسي في عملية الكشف عن حاجات ورغبات ودوافع العميل او طريقة معالجته لبعض المشاكل والعلاقات الشخصية فيم يجب ان تعرف ان عملية تقويم وتفسير الاستجابات تعتمد على ذاتية وتحليل الأخصائي لتلك الحاجات. ومدى تأثير العوامل البيئية في عملية اتباعها أيضا.

7: اختبارات ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم:

7: 1 مقاييس الاتجاهات:

تعد الاتجاهات وسيلة مناسبة لتفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به. وتخدم في الوقت نفسه حاجة إنسانية تستهدف إيجاد الاتساق والاتسجام بين ما يقوله المرء وما يفكر به وما يعمله: ويمكن قياس عدد من الجوانب التي تهتم المتعلمين في المجال التربوي على النحو الآتي (بلكيس، 1986):

- الاتجاه نحو الذات: بحيث تقيس كلاً من: الاعتبار الذاتي، ومفهوم الذات، وتحقيق الذات، وتكامل الشخصية، والثقة بالنفس، ومركز الضبط في الشخصية (داخلياً أم خارجياً)، والفرد في الشخصية،
 - الاتجاه نحو المنظمة: بحيث تقيس الموضوعات المتعلقة بالمنظمة والزملاء داخلها.
 - الاتجاه نحو الآخرين: وتقيس في هذا الجانب: الثقة بالآخرين، وتقبل الآخرين، والاهتمام بالآخرين، والتبصر الاجتماعي
 - الاتجاه نحو الاهتمامات العامة: ويتضمن هذا النوع من الاتجاهات. الاهتمامات المختلفة للأفراد وتشتمل هذه الاهتمامات على كل من: العمل، والعلم، والمأكولات، والحياة، والقيم. وغير ذلك.
- ويمكن قياس الاتجاهات المهنية بأكثر من طريقة:

فقد وضع لبوجاردس **The Bogardus social distance scale** مقياسه عام 1925 لقياس البعد الاجتماعي بين الأمريكيين والأقليات والنوميات الأخرى. بحيث يحتوي على وحدات أو عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس تسامح الفرد أو تعصبه وتقبله أو نفوره وقربه أو بعده بالنسبة لجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين.

وأعد ثيرستون وشيف **Method of equal appearing intervals** مقياس للاتجاهات. يهدف إلى الحصول على متصل ذي وحدات منتظمة بناءً على أحكام محكمين خارجيين يقومون بترتيب الجمل أو العبارات الدالة على الاتجاه نحو الموضوع المطلوب دراسته، في وحدات متتالية من حيث مدى تعبيرها عن شدة هذا الاتجاه (إيجاب و سلباً) وذلك في ضوء مدى يتراوح بين 1 و 11 حيث تقسم الجمل في مظاريف حسب الحروف الأبجدية التالية ABCDEFGHIJK وتشير الجمل التي يتم وضعها من قبل

المحكمين في المطاريق الخمسة الأولى (المكتوب عليها الحروف من A الى E) الى الاتجاه الايجابي في حين تشير الحروف الخمسة الأخيرة (من G الى K) الى الاتجاه السلبي أما الحرف F فيعبر عن الحياد. ويوضح الشكل رقم (5:4) ذلك (عبد الله وخليفة، 2001).

وابتكر ليكرت طريقة التقديرات التجمعية لليكرت Likert's method of summated ratings عام 1932 لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات مثل المحافظة والتقدمية والرنج والمرأة... الخ. وفي هذه الطريقة يتم جمع عدد كبير من العبارات او البنود عن الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه. ويعبر الفرد عن شدة اتجاهه على كل بند من خلال خمسة بدائل للإجابة هي: اوافق بشدة Strongly agree، اوافق Agree، غير متأكد Uncertain، اعارض Disagree، اعارض بشدة Strongly disagree ويوضح الشكل رقم: (6:1) نموذجاً لقياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية نحو الزوج بطريقة ليكرت: يتمتع الزوج في الولايات المتحدة الأمريكية بجميع الامتيازات التي يتمتع بها البيض:

أوافق بشدة Strongly agree	أوافق Agree	غير متأكد Uncertain	أعارض Disagree	أعارض بشدة Strongly disagree
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

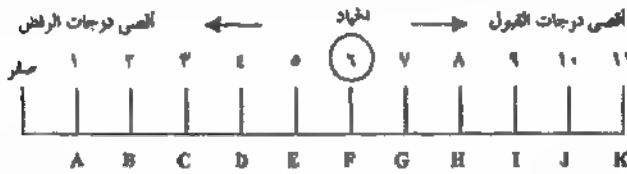
شكل رقم: 6:1

وقدم أسجود وزملاؤه أسلوب تمايز المعنى لأسجود Semantic differential technique في الخمسينيات من القرن العشرين أداة لدراسة المعاني والمفاهيم، ثم استخدمها الباحثون بعد ذلك كوسيلة لدراسة اتجاهات الافراد نحو موضوعات مختلفة. والمقياس عبارة عن أداة موضوعية لقياس دلالة ومضمون معاني المفاهيم حيث وضع أسجود هذه الطريقة أساساً لدراساته حول الإدراك والمعاني والاتجاهات ثم أصبحت بعد ذلك طريقة عممة يستخدمها الكثير من الباحثين في دراساتهم. وتشتمل هذه الطريقة على مكونين رئيسيين هما: المفاهيم التي تبحث عن معناها ومضمونها ودلالاتها بالنسبة لأفراد عينة البحث والمفاهيم التي يتحدد على أساسها معنى ومضمون ودلالة كل من المفاهيم. فكل مفهوم او تصور نوعين من المعاني عند الفرد: المعنى الاشاري Denotative meaning وهو الشيء الذي

تشير اليه الكلمة او اللفظ. والمعنى الدلالي **Connotative meaning** وتشير الى الافكار والمشاعر التي تحيط بالكلمة. أي انه المعنى الانفعالي الواحداني للشيء الذي تكون في ضوء مجموع الخبرات الانفعالية لدى الفرد.

وتشتمل طريقة اوسجود على عنصرين رئيسيين هما: **التصورات Concept** او الموضوعات التي يراد تقديرها. حيث يقدم للمبحوث التصورات التي قد تشير الى موضوعات

معينة او اشخاص او أنظمة اجتماعية... الخ. ومقاييس التقدير **Rating scales**



واستخدم عدد من علماء الاجتماع طريقة جديدة لقياس الاتجاهات لا تقوم على لتقرير الذاتي وهي طريقة ملاحظة السلوك باعتبار ان ما يشعر به الفرد يظهر من خلال التعبيرات والسلوكيات الخارجية كنغمة الصوت واللغة ووضع الجسم وغيرها. وتعتمد الملاحظة على المعاينة المباشرة لأشكال السلوك الذي ندرسه. وقد كشفت الدراسات العديدة في هذا المجال ان هناك تبايناً بين السلوك الفعلي الملاحظ. و لاتجاه كما يقاس بمقاييس التقدير اللفظية. وقد بينت الدراسات ان العلاقة بين مقياس التقدير الذاتي للاتجاه والسلوك الفعلي علاقة ضعيفة. وقد عرض كل من كوك وسيلتز **Cook & Sellitz** ثلاثة أنواع من المقاييس السلوكية:

- مواقف مقننة **Standardized situations** يمكن ملاحظة سلوك الشخص فيها
- مواقف لعب الدور **Role - playing** حيث يطلب من الشخص المبحوث ان يتصرف كما لو كان في مواقف الحياة الفعلية.
- الاختبارات السوسيومترية: كاختيار عضو معين او عدد قليل من الاعضاء يمكن العمل معهم.

ووضع الباحثون عدة مؤشرات غير لفظية يمكن الاستعانة بها في الكشف عن اتجاهات الفرد نحو الآخرين من ابرزها:

- ملامح وتعبيرات الوجه: فقد اوضح ليفيت ودافيتز **Levit & Davitz** تفوق التعبير عن الخوف من خلال الصوت بينما يجيد الوجه نقل التعبير عن الفرح والغضب ومن

خلال كل من الوجه والصوت معا يتم التعبير عن الشعور بالمفاجأة. وسجل كل من بيتي وكاسيوبا Petty & Cacioppo نشاط عضلات الوجه لعدد من الأشخاص أثناء استماعهم لرسالة موجهة اليهم وتبين لهما ان الاشخاص المؤيدين للرسالة يظهرون نمطا من العضلات الوجهية المعبرة عن السعادة. كما اوضح الباحثان ان استخدام الرسم الكهربائي لعضلات الوجه (EMG) يمكننا من الكشف عن التغيرات الوجهية المعبرة عن الاتجاهات. حيث يتم تحديد العضلات الوجهية الاساسية. ثم توضع الاقطاب الكهربائية لتسجيل نشاط هذه العضلات

■ **التعبير بنظرة العين:** اشارت الدراسات التي اجراها روبين Robi ان الزوجين المحبين لبعضهما اكثر اطار للنظر لبعضهم البعض. كما يلعب حجم انسان العين دورا مهما في ارسال الاشارات بالعين الى الآخرين.

و اشار العلماء الى عدد من المقاييس التي تعتمد على الاستجابة الفسيولوجية لموضوع الاتجاه. فقد قارن كل من رانكل وكامبل بين استجابة الجلد الجلفانية لدى مجموعتين من الافراد وضعت المجموعة الاولى مع مجرب من السود ووضعت الثانية مع مجرب من البيض. وتبين من الدراسة وجود فروق بين افراد المجموعتين في استجابة الجلد. واعتبر ذلك مؤشرا لاتجاهاتهم نحو المجرب.

كما استخدم العلماء الاساليب الاسقاطية Projective techniques: في قياس الاتجاهات النفسية الاجتماعية للفرد بحيث يعرض عليه عدد من المثيرات الاجتماعية الغامضة في شكل صور أو لعب أو جمل أو قصص ناقصة وغير ذلك مما يوجهه نحو الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه. ويتميز هذا النوع من الاختبارات أنه بالإضافة إلى قياس الاتجاهات عند الفرد فإنه يقيس بعضا من جوانب شخصيته المرتبطة بهذه الاتجاهات ومن أهم هذه الاختبارات الاسقاطية لقياس اتجاهات الفرد:

■ **الاختبارات المصورة:** في هذه الاختبارات يعرض على المفحوص بعض الصور التي تحتوي قائدا وجماعة أو جماعة من العمال أو غير ذلك ويطلب منه ذكر أو سكتابة ما تعبر عنه كل صورة في نظره

■ **الأساليب اللفظية:** تشتمل الأساليب اللفظية على كل من: تداعي الكلمات، وتكملة الجمل، تكملة القصص، والأسئلة الاسقاطية، وأساليب اللعب، وتمثيل الأدوار الاجتماعية

7:2 مقاييس الميول:

تقاس الميول إما بطريقة الاستفتاء أو بالاختبارات الموضوعية التي تسأل الشخص عن معلومات في ميادين مختلفة. وأما بملاحظة نواحي النشاط التي يقضي الفرد فيها وقته أو بالاختبارات المقتنة مثل اختبارات كودر وسترونج وغيرهما من الاختبارات الخاصة بالميول التي تم تطويرها على أساس مجموعة من السمات المتمثلة في الآتي

- الميول غير مستقرة عند الأطفال ولكنها تتجه نحو الاستقرار في نهاية مرحلة المراهقة. ويقل حدوث تغير كبير فيها بعد سن الخامسة والعشرين.
- الميول عند الأشخاص متعددة ومتوعة من حيث موضوعها. وقد يشترك أشخاص من مهن مختلفة في عدد من ميولهم وقد يختلفون في عدد آخر منها.
- يتفاوت الميل من حيث الشدة: وقد يكون لدى الشخص أقوى في مرحلة من عمره مما هو في مرحلة أخرى. وقد يكون أكثر شدة عند شخص مما هو عند آخر.
- يحتل الميل عند الشخص مكانة الدافع والميل يحرضه للقيام بالعمل ويوجه فعالياته حتى ينطلق نحو ذلك العمل.

وتتنوع اختبارات الميول وتتفاوت في درجة إمكانية الاعتماد عليها من حيث الصدق والثبات. ومن أجل ذلك اتجه الباحثون إلى الاستعانة بعدد من الأساليب غير المباشرة والتي تعتمد في غالبيتها على طريقة الاستبانة أو الاستفتاء. وفيه يسأل المفحوص عما يحب أو يكره من مختلف أنواع النشاط. وكذلك الموضوعات وأنواع الأشخاص الذين قابلهم في حياته اليومية. وتحدد دلالات هذه الاختبارات أمبيريقياً باستخدام الفروق بين هذه المهن المختلفة في استجاباتها.

وتبرز أهمية اختبارات الميول في أكثر من جانب:

- **ففي التوجيه والإرشاد:** تهتم اختبارات الميول في مساعدة الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم حتى يتمكنوا من التكيف لها. ويتغلبوا على الصعوبات التي تعترض حياتهم الدراسية.
- **وفي التوجيه المهني:** قد يحدث أحياناً أن الطالب الذي اقترب من نهاية المرحلة الجامعية لم يقرر بعد نوع العمل الذي يرغب في مزاولة. مما يتحتم تطبيق هذه اختبارات من أجل قياس ميول الطالب لاتخاذ رأي في هذا السبيل.
- **وفي الاختيار المهني:** تفيد مقاييس الميول في اختيار المتقدمين الجدد لوظيفة ما بناء على تقديراتهم على المقاييس المتعلقة بهذه الوظائف.

- وفي البحث: تقيد مقاييس الميول بهدف الكشف عن المزيد من السمات والخصائص الشخصية للفرد

ومن اختبارات الميول المهنية ما يلي:

أولاً: اختبار الميول المهنية لهولاند:

يتكون المقياس من (48) فقرة موزعة على ستة أبعاد وكل بعد يتكون من (8) فقرات وعلى المفحوص ان يضع إشارة (*) امام الفقرة التي تناسب شخصيته في كل بعد. وعند اختياره للفقرة على درجة قيمتها (1) وعندما لا يختارها تحصل الفقرة على درجة قيمتها (صفر) وبالتالي تتراوح الفقرة بين (صفر - 1) أما ابعاد الاختبار فهي: النمط المادي، العلمي، والفني، والاجتماعي، والتجاري، والتقليدي

ثانياً: اختبار الميول المهنية لسوبر:

حدد سوبر واحداً وعشرين قيمة مهنية تضمنها مقياس للاختيار المهني من مائة وخمس فقرات هي: استخدام الفقرات، الانجاز، التقدم، الجمال، الايثار، السلطة، الاستقلال، الابداع، المكافأة المادية، اسلوب الحياة، النمو الذاتي، الانشطة الجسدية، المكانة الاجتماعية، المجازفة، التفاعل الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية، التويع، ظروف العمل، الهوية السياسية، البراءة الجسدية، الامن الاقتصادي

ثالثاً: مقياس مستوى النضج المهني:

يتكون هذا المقياس من (65) فقرة موزعة على اربعة ابعاد رئيسية تتعلق بالاختيار المهني. ونعني به نوع العمل او المهنة التي يفكر المفحوص بأن يختارها لنفسه. وهذه الابعاد هي:

- التعرف الى الميول والقدرات والتقييم ومراعاتها في عملية اتخاذ القرار: وتشير اليه الفقرات: (+2، - 4، +5، - 6، +8، - 14، +15، - 16، +20، - 24، - 25، +30، - 33، +39، - 44، - 45، - 54، - 56، +57، +60، - 64)
- الاستقلالية. وتشير اليه الفقرات: (2، - 7، +9، - 12، - 19، +21، +35، - 40، +47، - 49، - 55، - 59، - 61).
- الاهتمام بجميع المعلومات عن المهن وطبيعة العمل بها وشروط الالتحاق والفرص المتاحة: وتشير اليه الفقرات: (-1، - 10، - 11، - 22، - 28،

31، - 34، - 36، - 37، - 38، - 46، - 50، + 52، - 62

- مبرونة وتشير إليه الفقرات: (+ 12، - 18، + 27، - 29، - 41، + 48، - 52)
- الاتجاه نحو العمل بشكل عام: وتشير إليه الفقرات: (- 17، + 23، - 26، - 32، - 42، - 51، - 58، - 62، + 65).

وتشير تعليمات المقياس إلى قراءة المفحوص كل عبارة ثم يبين فيما إذا كان يوافق على ما جاء في العبارة أو لا. وذلك بوضع إشارة (*) تحت العمود المناسب مقابل رقم العبارة على ورقة الإجابة. وتم استخدام مقياس تقدير رياضي حيث تشير الكلمات:

- أوافق إلى درجة كبيرة تعطى الوزن (4) للاتجاه الإيجابي و (1) للاتجاه السلبي
- أوافق تعطى الوزن (3) للاتجاه الإيجابي (2) للاتجاه السلبي
- لا أوافق تعطى الوزن (2) للاتجاه الإيجابي (3) للاتجاه السلبي
- لا أوافق إطلاقاً تعطى الوزن (1) للاتجاه الإيجابي (4) للاتجاه السلبي

وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس بين (65 - 260) وتعبّر الدرجة (65) على نضج مهني متدني و(260) على نضج مهني عالي.

رابعاً: مقياس حل المشكلات:

يتكون مقياس حل المشكلات من (40) فقرة تصف الطريقة التي يستخدمها الناس عادة في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية. موزعة على خمسة أبعاد رئيسة هي:

- التوجه العام: وتشير إليه الفقرات: 1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36
- تعريف المشكلة: وتشير إليه الفقرات: 2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 38
- توليد البدائل: وتشير إليه الفقرات: 3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38
- اتخاذ القرار: وتشير إليه الفقرات: 4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39
- التقييم: وتشير إليه الفقرات: 5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40

ويطلب إلى المفحوص أن يضع إشارة (*) تحت العمود المناسب مقابل رقم العبارة

على ورقة الإجابة. وتم استخدام مقياس تقدير رياضي حيث تشير الكلمات:

- تنطبق بدرجة كبيرة تعطى الوزن (4) للاتجاه الإيجابي و (1) للاتجاه السلبي
- تنطبق بدرجة متوسطة تعطى الوزن (3) للاتجاه الإيجابي (2) للاتجاه السلبي
- تنطبق بدرجة بسيطة تعطى الوزن (2) للاتجاه الإيجابي (3) للاتجاه السلبي
- لا تنطبق أبداً تعطى الوزن (1) للاتجاه الإيجابي (4) للاتجاه السلبي

وعليه فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين 40 - 16 درجة وتعتبر الدرجة كلية التي تتراوح بين 40 - 80 مؤشر على نقص في مهارة حل المشكلات والدرجة كلية من 80 فأكثر على كفاءة في حل المشكلات. كما تمثل الفقرات السلبية في لمقياس الأرقام: (5، 8، 9، 10، 13، 14، 16، 18، 21، 24، 26، 27، 30، 31، 32، 35، 36، 37، 38، 40)

7: 3 مقاييس القيم:

يمكن قياس القيم من تيسير التنبؤ بالسلوك الاجتماعي للفرد. والقاء الضوء على صحة الدراسات النظرية العامة أو خطئها. كما يزود الباحث بمعايير تجريبية محتملة فتزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة القيم وتكونها واستقرارها وثبوتها وشمولها وتطورها وتغيرها. وتعمل مقاييس القيم على ملاحظة الفروقات بين القيم اللفظية المقاسة وقيم السلوكية الفعلية التي يصدقها السلوك العملي للفرد (خليفة، 1992).

وتقاس القيم بطرق عدة لكل منها استخداماتها وحسناتها. والظروف المفضل بها على غيره. وتنقسم أساليب قياس القيم إلى نوعين هما:

- **الأساليب اللفظية:** وهي الأكثر شيوعاً في قياس القيم. إذ يمكن بواسطتها تحديد موقع الفرد بدقة على هذا المقياس. وذلك استناداً لإجابته على عدد من البنود الاختبارية المتصلة بموضوع القيمة وأعداد الأسئلة فيها يتم بحيث تقاس بعداً قيمياً واحداً وكذلك شدته.

- **الطريقة العملية:** وتقوم على مشاهدات السلوك الواقعي باستخدام طرق مقننة. تحد المدير والظروف والإجراءات الخاصة بمثل هذه المقاييس لضمان موضوعيتها. هذا، ويمكن استخدام طرق مختلفة لقياس القيم. ومن هذه المقاييس:

مقياس البورت وهيرنون و لندزي Alport, Vernon, & Lindzey: الذي يتكون من 120 فقرة موزعة بالتساوي على ستة أبعاد أساسية في القيم لكن بعد منها عشرون فقرة وهذه الأبعاد هي: **القيم الاقتصادية:** وترتبط بالنواحي المالية والمادية، **والقيم الاجتماعية.** وتهتم بالنواحي الاجتماعية والعلاقة بين الأفراد، **والقيم النظرية:** وترتبط بالحقيقة والمعرفة، **والقيم الجمالية:** وتختص بالشكل والتناسق، **والقيم الدينية.** وترتبط بالمعتقدات والسلوك الديني، **والقيم السياسية:** وتهتم بالمركز والسلطة

ومقياس برنس Prince للقيم الفارقة الذي يتي على أساس نوعين من القيم هم: قيم تقليدية Traditional values وقيم عصرية Emergent values تكونت من 64 فقرة تشتمل كل فقرة منها على عبارتين وعلى المفحوص ان يختار واحدة منها تمثل احداها قيمة تقليدية مثل الرغبة في النجاح والحصول على المركز والتخطيط للمستقبل. بينما تشير العبارة الثانية الى قيمة عصرية مثل الاهتمام بالحاضر والصداقة والسعادة (خليفة، 1992)

ومقياس روكيش Rokeach الذي يعد من أشهر مقاييس القيم وأكثرها استخداما من قبل الباحثين والدارسين وذلك لسهولة تطبيقه. يشتمل المقياس على جرائن يتكون كل جزء منها من 18 قيمة ويطلب من المفحوص ترتيب كل جزء منهما بشكل مستقل من الأكثر أهمية (رقم 1) الى الأقل أهمية (رقم 18) وهما: القيم الغائية Terminal values، والقيم الوسيطة Instrumental values:

8: الاختبارات والمقاييس الإدراكية:

يعد مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات الحديثة التي يتناولها الباحثون المعاصرون. ويقصد بهذا المصطلح مجموعة متغايرة من الاضطرابات النابعة من داخل الفرد التي يفترض أنها تعود الى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية التي تظهر في حياة الفرد. كما تظهر على شكل تباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي. فيتدنى مستوى تحصيل للطفل مقياسا بعمره الزمني أو عمره العقلي عن المستوى الفعلي لتحصيل أقرانه العاديين، وقد يظهر التباين على شكل اضطرابات تصيب لقدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو الحساب. ويركز الباحثون في دراساتهم على عشر خصائص ترافق الصعوبة التعليمية وتعامل على أساسها (الوقفي، والكيلاني، 1998):

1. اختلالات إدراكية - حركية: تظهر على شكل اضطراب في تأويل لمسات لبصرية أو السمعية مصحوبا بنشاط حركي.
2. انقلاب الاتعمالي والتعولات الواسعة في المزاج بما لا يتناسب وطبيعة الموقف
3. اضطراب في التناسق الحركي
4. اضطرابات في الانتباه تأخذ شكل قصر فترة الانتباه أو سرعة التشتت
5. الانفاعلية في السلوك والتسرع دون تبصر في العواقب

6. اضطرابات في الذاكرة والتفكير كصعوبة تذكر المعلومات أو صعوبة استيعاب المفاهيم المجردة

7. صعوبات تعلمية محددة بما فيها صعوبة القراءة أو الكتابة أو الاملاء أو الحساب

8. اضطرابات في النطق أو الاستماع تتجلى في صعوبة فهم أو تذكر اللعبة المنحكية

وصعوبة في النطق وصعوبة في التعبير الشفوي باستخدام المفردات وتركيب الجمل

9. اشارات عصبية ملتبسة تظهر على شكل انماط غير منتظمة للموجات الكهربائية الدماغية

8: اختبار التمييز السمعي:

تم تطوير اختبار التمييز السمعي باستخدام عينات من الاطفال الاردنيين تراوحت اعمارهم بين السادسة والسادسة عشرة. بهدف الكشف عن اية صعوبات في التمييز السمعي وما يمكن ان يترتب عليها من صعوبات في النطق لدى الاطفال الذين يحولون الى العيادات والمراكز النفسية أو غرف مصادر التعلم في المدارس. واستقصاء حواشٍ تطويرية في اكتساب اللغة في الدراسات والبحوث التي تعنى بالتطور اللغوي عند الاطفال (الوقفي والكيلاني، 1998). وكذلك تقديم معلومات تشخيصية اساسية يفيد منها المختصون والمعلمون الذين يقومون بتصميم البرامج العلاجية للحد من مشكلات اللغة والنطق عن الاطفال.

ويقيس الاختبار مهارة التمييز السمعي ونمعي بها القدرة أو المهارة على التفريق الدقيق بين اصوات الكلام من خلال المقارنة والموازنة بين خصائصها الصوتية المميزة. وهي ذات طبيعة تطويرية تنمو مع التقدم في العمر.

صمم الاختبار في نموذجين (أ و ب) من اجل اتاحة الفرصة لاعادة اختبار الاطفال بشاغل زمني قصير بين الاختبار واتاحة الفرصة للمختصين كذلك من التحقق من اداء الاطفال اذ ين ظهر ان نتائجهم في التطبيق الاول كانت غير عادية أو غير متوقعة.

يتألف كل نموذج من نموذجي الاختبار من (40) زوجا (فترة) من الكلمات. ويتألف كل زوج في (30) من هذه الأزواج من كلمتين مختلفتين في التشكيل الصوتي اما في الأزواج العشرة الباقية فيتألف كل زوج من كلمتين متماثلتين (في التشكيل الصوتي، أي الكلمة نفسها مكررة). وقد روعي في اختيار الكلمات ومزاوجتها في فقرات الاختبار اثلاثين ما يلي:

1. تضمنت الكلمات المختارة عينة شاملة لمعظم اصوات اللغة العربية

2. تألفت كل كلمة من كلمات نموذج من مقطع صوتي واحد باستثناء عدد قليل جدا (3) 4 كلمات في كل نموذج من الكلمات التي تألفت كل منها من مقطعين صوتيين.
3. روعي في مزاج كل كلمتين التشابه في صوتي الكلمتين من حيث مخارج الاصوات.
4. تم ترتيب الفقرات في كل نموذج حسب قيم الصعوبة المتحققة في التجريب، لاولي للاختبار بحيث يبدأ الفاحص بالفقرات السهلة فالأكثر صعوبة بشكل متدرج أما الفقرات العشر المؤلف كل زوج منها من كلمتين متماثلتين فلا تدخل الاستجابة لها في حساب العلامة الكلية للمفحوص. ذلك ان الفرض من ايردها هو التحقق من صدق استجابة الطفل (في ان لا يعطي استجابة عشوائية). وكذلك في التأكيد على ان ليس كل ما يسمعه الطفل مؤلفا من اصوات مختلفة.

اختبار التمييز السمعي نموذج أ

اليوم شهر سنة

الاسم : الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐ تاريخ الولادة :
الدرجة : المصنف : تاريخ الاختبار :
الهدية : القلم : الممر :

متشابهة	مختلفة
ل	ك
ف	ب

يعد الاختبار اختبارا فرديا يتم تطبيقه على كل طفل بشكل فردي. بحيث يجلس الطفل مواجه الفاحص ليتلقى منه التعليمات التالية:

"سأقرأ عليك بعض الكلمات، كلمتين في كل مرة، وأريد منك ان تذكرني ما اذا كنت سمعت نفس الكلمة مكررة مرتين ام انك سمعت كلمتين مختلفتين".

تذكر. اذا كانت الكلمتان كلمة واحدة مكررة قل "نعم" او "مثل بعم" وادا كانتا مختلفتين قل "لا" او "مختلفتين".

هذا وقد تميز الاختبار بمعاملات ثبات عالية في نموذجي (أ و ب) حيث بلغ معامل ثباتهما (0.91 و 0.95) على التوالي. ويمثل الشكل التالي نموذج اختبار التمييز السمعي أ و ب.

8: 2 اختبار مهارات التحليل السمعي؛

يتألف الاختبار من كلمات بسيطة أو مركبة إذا حذف جزء معين منها نطق جزء، يشكّل كلمة ذات معنى معروف بحيث يقوم الفاحص بنطق الكلمة على مسمع الطفل. ويطلب منه أن يلفظ الجزء (الكلمة) الباقي. بعد حذف جزء معين يسكّره لفحص للطفل. وقد روعي في اختيار الكلمات تفاوت المقاطع الصوتية التي تتألف منها وأن يبقى من هذه الكلمات جزء يؤلف كلمة ذات معنى عند حذف جزء في أول الكلمة أو وسطها أو نهايتها.

يتألف الاختبار من (16) كلمة تم اختيارها بحيث تقيس مهارات التحليل السمعي عند الطفل وتجربتها على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم من 5 - 12 سنة. بهدف تحقيق ما يلي:

1. تقييم مهارة التحليل السمعي ممثلة في القدرة على تحليل أنماط صوتية إلى مكوناتها الجزئية. والتعرف إلى النمط الصوتي الناتج عند حذف جزء معين من النمط الأصلي.
2. تشخيص جوانب القصور في مهارات التحليل السمعي للطفل خاصة ما يتعلق منها بمهارات القراءة والتهجئة والاملاء عند.
3. تقييم مستوى الاستعداد لتعلم القراءة والمهارات الأخرى المتصلة بها مثل التهجئة والاملاء لدى الأطفال المبتدئين في المراحل الأولى من تعلمهم.
4. استقصاء جوانب تطويرية ذات أهمية في التعلم المدرسي. خاصة ما يتعلق منها بالنمو المعرفي واللفوي في الدراسات والبحوث التي تعنى بتطور الأطفال في هذه المجالات.
5. تقديم معلومات تشخيصية ذات دلالات خاصة يفيد منها المختصون والمعلمون في تصميم برامج علاجية وتدريبية خاصة ما يتعلق منها بالتدرب على مهارات التحليل السمعي لأصوات اللفة والتمييز بين الحروف.

مثال (أ) قل: بيت لحم. الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [بيت]: لحم
(ب) قل: عبد الله. الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [عبد]: الله

١. جسد: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [ج]: جسد	٨. سمع: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ [س]: سمع
٢. منقذ: [من]	٩. جود: [جود]
٣. أنشد: [أنشد]	١٠. كفن: [كفن]
٤. مطرد: [مطرد]	١١. فريد: [فريد]
٥. مسلو: [مسلو]	١٢. نغم: [نغم]
٦. مكلف: [مكلف]	١٣. خور: [خور]
٧. برنق: [برنق]	١٤. حال: [حال]

ملخص التقييم		
العلامة الكلية	الدرجة النهائية	التقدير الوصفي

يطبق هذا الاختبار بشكل فردي بحيث يكون الفاحص جالساً الى جانب لطفل وبشكل لا يرى فيه وجهه في أثناء نطقه لكلمات الاختبار. ثم يبدأ بمثالين توضيحيين ليتعرف الطفل من خلالهما الى ما هو متوقع من وذلك بقوله: "أريد منك أن تعيد الكلمة التي سأقولها: اسمع: بيت لحم. ثم توقف قليلاً حتى يستجيب الطفل. ثم قل: والآن عدها مرة ثانية ولكن بدون بيت". وإذا سكات استجابة الطفل صحيحة انتقل الى المثال لتوضيحي الثاني (ب) أما اذا اخطأ الطفل في المثال الاول (أ) فحاول ان تشرحه له وإذا تطلب الامر أكثر من شرح بسيط فتوقف عن اختبار الطفل.

مثال: (أ) قل: بيت لحم: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (بيت): لحم

(ب) قل: عبد الله: الآن قلها ثانية دون أن تلفظ (عبد): الله

8 : 3 اختبار سعة الذاكرة السمعية :

تعني بالذاكرة السمعية القدرة المعرفية المتعددة الابعاد للطفل تبدأ وظيفتها منذ الولادة وتستمر معه مع التقدم في العمر.

المطلوب (٢)

الطفل سعة ذاكرة سمعية *
(ملحوظة: الكلمات)

الرقم القدر

الاسم :	الجنس :	تاريخ الميلاد :
الدرجة :	الصف :	تاريخ الاختبار :
المعلم :		الموقع :

مثال ١ : ملحق : ملحق
مثال ٢ : ملحق : ملحق

يقيس اختبار قدرة الطفل على تذكر كلمات يتألف كل منها من مقطع صوتي واحد ومرتب في سلاسل متدرجة في الطول. أي في عدد الكلمات التي تتألف منها السلسلة الواحدة. ويتألف من 15 سلسلة من الكلمات تتراوح بين كلمتين وست كلمات في السلسلة الواحدة. تم تنظيمها في خمس مستويات يحتوي كل منها على ثلاث سلاسل تبدأ بالمستوى الأول الذي يتألف من ثلاث سلاسل يتكون كل منها من كلمتين. وتنتهي بالمستوى الخامس الذي يتألف من ثلاث سلاسل يتكون كل منها من ست كلمات. وقد تم اختيار الكلمات في السلاسل بحيث يتألف كل منها من مقطع صوتي واحد. وأن تكون جميعها أسماء شائعة في لغة الأطفال.

يهدف الاختبار إلى تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذين يشك بأنهم يعانون من قصور في الذاكرة السمعية. ويطبق على الطفل بشكل فردي بحيث يتم تنفيذ تعليمات الاختبار بدقة على الآتي:

1. «عمل على أن يجلس الطفل مواجهاً لك وأطلب منه أن ينظر إلى أي شيء آخر غير وجهك ثم قل: "سأقرأ لك بعض الكلمات وأريد منك أن تعيدها بعد أن أنتهي من قراءتها. فلتجرب مثلاً أو مثالين": أسمع: طير - باب.
2. انتظر حتى يستجيب الطفل. فإذا أعاد الكلمتين بأي ترتيب حتى لو كان نطقه غير دقيق تماماً، انتقل إلى الفقرة الأولى من المستوى الأول. أما إذا لم يعد الكلمتين أعمل على تقديم المثال الثاني بنفس الطريقة التي قدمت بها المثال الأول: وقل: "أسمع: ورد - ربح".
3. إذا فشل الطفل في إعادة الكلمتين الواردتين في المثال الثاني. استمر في إعطاء الطفل امثلة أخرى من عندك حتى يفهم المهمة المطلوبة. ثم ابدأ بتقديم الاختبار. وعليك أن لا تستخدم الفقرات الواردة في الاختبار أو كلماتها في الامثلة التي تقدمها للطفل في أثناء عملية التدريب. وأن تكون الكلمات من مقطع صوتي واحد.
4. اعمل على تقديم فقرات كل مستوى حسب الترتيب الذي جاءت فيه في الاختبار.
5. انتقل في الاختبار من مستوى إلى آخر دون تقديم أو تأخير إذا أجاب الطفل عن أي فقرة من فقرات المستوى بشكل صحيح.
6. توقف عن تقديم فقرات الطفل في الإجابة بشكل صحيح عن جميع فقرات المستوى.
7. تعتبر الإجابة صحيحة إذا أعاد الطفل جميع الكلمات الواردة في الفقرة بغض النظر عن ترتيبها.

8. تقبل الاستجابة التي يكون فيها تطلق الكلمات قريباً من النطق الصحيح بدرجة معقولة.
 9. تؤكد من الطفل يوجه كل انتباهه لك قبل تقديم الفقرة وأنه ليس مشغولاً بأية أمور أخرى.
 10. لا تحاول إعادة أي من الملابس إذا طلب منك الطفل إعادةتها، بل انتقل إلى السلسلة التي تليها مع الالتزام بالتعليمات السابقة.
 11. ضع دأى حول العلامة التي تقابل الفقرة في حالة الإجابة عنها بشكل صحيح. ولا تضع أي إشارة حول العلامة التي تقابل الفقرة عندما تطون الإجابة عنها خطأ.
- 8:4 اختبار سرعة الذاكرة المتتابعة:

يستخدم هذا الاختبار من أجل التعرف على قدرة الطفل على تذكر سلاسل ارقام متدرجة في الطول. أي في عدد الأرقام التي تتألف منها السلسلة الواحدة وتم تقنيته على الأطفال الأردنيين من ذوي الفئات العمرية 6.5 - 16.5 المناظرة لصفوف مرحلة التعليم الأساسي. يتميز الاختبار بمعاملات صدق وثبات مرتفعين يهدف الاختبار إلى تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذي يشك بأنهم يعانون من قصور في الذاكرة السمعية. ويستخدم كجزء من بطارية اختبارات أو برنامج تقييم شامل للتعرف على الصعوبات العامة التي يعاني منها الطفل. كما يمكن استخدام الاختبار كأحد مكونات تقييم القدرة العقلية والاستعداد للتعلم. ويمكن استخدامه كذلك من قبل الباحثين المهتمين بدراسة عمليات التذكر.

اختبار الذاكرة السمعية المتتابعة*

(سلاسل الأرقام)

يوم اختبار

الاسم : _____ الجنس : _____ تاريخ الولادة : _____
 المدرسة : _____ العمر : _____ تاريخ الاختبار : _____
 المعلم : _____

مثال ١	٧	٢	٥
مثال ٢	٥	٨	٥

يمكنك تطبيق الاختبار بشكل فردي بأن توجه الحديث للطفل وقل:

1. "سأقول لك بعض الأعداد. استمع الي بكل انتباه وعندما أنتهي أريد منك أن تعيدها بعدي كما قلتها أنا تمام فإذا قلت 2 - 7 ماذا تقول؟"
2. انتظر قليلا حتى يستجيب الطفل، وبقض النظر عما تكون عليه استجابة الطفل قدم المثال (ب) إذا أعاد الطفل الأرقام بنفس الترتيب المعطى في أي من المثالين (أ) أو (ب) انتقل إلى الفقرة الأولى من الاختبار. أما إذا لم يستجب الطفل لمثال واحد على الأقل من المثالين فأوقف الاختبار.
3. أعط الطفل كلا الفقرتين (السلسلتين) في كل مستوى وانتقل إلى المستوى الذي يليه دون تعليق.
4. استمر في تقديم فقرتي كل مستوى طال ما دام الطفل يقدم استجابة صحيحة لفقرة واحدة على الأقل في كل مستوى.
5. توقف عن تقديم الاختبار عندما يفشل الطفل في كلا الفقرتين في أي مستوى.
6. لا تحاول إعادة أي من السلاسل إذا طلب منك أعادتها بل واصل إعطاء الفقرات التالية ملتزما بالتعليمات السابقة.
7. ضع دائرة حول العلامة التي تقابل الفقرة في الاختبار في حالة الإجابة عنها إجابة صحيحة ولا تضع شيئاً حول العلامة التي تقابل الفقرة عندما تكون إجابتها خطأ.

8: 5 اختبار التداهي البصري الحركي:

اختبار التداهي البصري الحركي اختبار غير لفظي يهدف إلى قياس القدرة على استنتاج أشكال رمزية من الذاكرة قصيرة المدى. ويشتمل على قياس كل من: استدعاء رموز بصرية (من الذاكرة)، القدرة على التتابع البصري، مهارات التداهي البصري، القدرة البصرية الحركية، القدرة على التكامل البصري، المهارات المتعلقة بالتكامل البصري.

يتميز الاختبار بمعاملات صدق وثبات مرتفعين ويمكن تطبيقه بشكل فردي أو جماعي، ويعتمد أدائه على الذاكرة البصرية القصيرة المدى. وذلك كما يلي:

اختبار التماهي البصري للحركي

قسم قلم رصاص

الاسم : _____ الجنس : _____ تاريخ القياس : _____
العمر : _____ المدرسة : _____ التاريخ : _____
الاسم : _____ الجنس : _____ التاريخ : _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-

الرموز التجريبية

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-

يجلس الطفل الى طاولة ويعطى قلم رصاص بدون معصاة ثم يعطى بعدها ورقة اختبار

1. ق: "انظر هنا (مشيرا الى المفتاح في الجزء العلوي من صفحة الاختبار) ترى حروفا مكتوبة في مربعات، ويوجد تحت كل منها مربع فيه رمز او اشارة. والان انظر الى هنا (اشر للفقرات التجريبية) ترى انه يوجد تحت الحرف (ع) هذه الاشارة (+) لكن 'الحروف الاخرى لا يوجد تحتها اشارات. ابدأ هنا (مشيرا للحرف د) وضع الاشارة الصحيحة تحت كل حرف من هذه الحروف
2. اسمح للطفل اكمال بقية الفقرات التجريبية لوحده. فاذا وضع المفحوص الرموز بشكل صحيح للفقرات التجريبية. ويدا، عليه انه يفهم ما هو مطلوب منه. بدأ بالاختبار. اما اذا وضع المفحوص الرموز بشكل خطأ تحت الحروف (اشر الى المفتاح) توجد هذه الاشارة (-) ضع هذه الاشارة تحته (اشر للفراغ في المربع اسفل الحرف د في الفقرات التجريبية).
3. ساعد الطفل بنفس الطريقة اذا ما بدا انه بحاجة الى مساعدة في الحروف الاخرى الواردة في الفقرات التجريبية.
4. اشر الى فقرات الاختبار بعد ان يكون الطفل قد فهم المهمة جيدا. وقل: "هنا يوجد عدد كبير من الحروف لا يوجد تحتها رموز او اشارات. اريد منك ان تبدأ من هنا (اشر الى الحرف ط في السطر الاول من فقرات الاختبار) وتملاً اكبر عدد من المربعات تحت الحروف بالرموز المناسبة لها دون ان تقفز عن اي منها. املأ الاشارات باقصى سرعة ممكنة. اذا اخطأت لا تمح، فقط ضع الاشارة او الرمز لصحيح فوق الرمز الخطأ ز سوف اخبرك متى تتوقف. واذا انتهيت قبل ان اطلب منك التوقف ارفع يدك. بعد ذلك اسأله: "هل انت مستعد؟ ابدأ.

5. ابدأ التوقيت مباشرة، إذا ارتكب المفحوص خطأ في الفقرات الثلاث الأولى صححه. ولكن لا توقف التوقيت في أثناء ذلك.
6. لا تقدم أي مساعدة للمفحوص بعد الفقرات الثلاث الأولى. ما عدا تذكيره بالاستمرار في الاداء حتى ينتهي من جميع الفقرات أو يطلب منه التوقف.
7. اطلب من المفحوص التوقف بعد 3 دقائق. أما إذا انتهى المفحوص قبل مضي الساعات الثلاث، سجل الوقت الذي استغرقه.
8. عند قيامك بتطبيق الاختبار بشكل جمعي. اتبع نفس التعليمات التي ذكرت في التطبيق الفردي.
9. عند تصحيحك للاختبار اعط درجة واحدة لكل فقرة قام المفحوص بوضع الرمز الصحيح لها. فالعلامة القصوى للاختبار بدون احتساب النقاط الاضافية (60 نقطة). وتقدر النقاط الاضافية للمفحوص الذي حصل على العلامة (60) وفقا لعدد الثواني التي استغرقها لاكمال الاختبار. ويمكن معرفة العلامة المستحقة للاختبار بوضع مفتاح التصحيح على استجابات المفحوص وعد الفقرات التي وضع لها رموز بشكل صحيح.

8:6 اختبار التكامل البصري الحركي:

وتم تصميم الاختبار من (30) شكلا نظمت في نوع من التسلسل "المبدئي" يتسق مع المراحل التطورية عند الطفل وشملت فئات العمر بين 5 - 12 سنة. وبعد تجريب الاختبار، تم حذف ست فقرات ليصبح عدد فقراته (24) فقرة تم ترتيبها حسب مستويات صعوبتها من الاسهل الى الاصعب. ويطبق بشكل فردي أو جمعي على الاطفال.

يهدف هذا الاختبار الى:

1. تقييم قدرة الطفل على التكامل البصري الحركي بدلالة ادائه في رسم اشكال هندسية متدرجة التركيب والصعوبة.

نموذج الاختبار

الخصيص الرسم	الخصيص الرسم	الخصيص الرسم

تقييم مستوى التكامل البصري الحركي وتشخيص جوانب القصور في هذه القدرة وما يمكن ان يترتب عليه من ضعف في الأداء المدرسي وبخاصة في مهارات الكتابة لدى الأطفال.

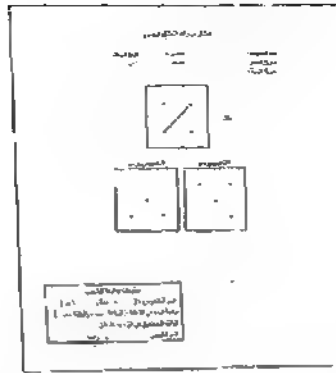
2. استقصاء جوانب تطويرية ذات أهمية خاصة في التعلم المدرسي خاصة ما يتعلق منها بالنمو المعرفي والنفسي والحسحركي للطفل.

3. تقديم معلومات تشخيصية ذات دلالات خاصة يقيد منها المختصون وبخاصة المعسوم في تصميم برامج علاجية لمشكلات التعلم عند الأطفال. ويمكن استخدامه كمادة تدريبية مع الأطفال الذين يلاحظ انهم يواجهون صعوبات في الرسم والكتابة.

يتميز الاختبار بمعاملات صنف وثبات مرتفعين ويمكن تطبيقه بشكل فردي او جمعي، ويعتمد أدائه على الذاكرة البصرية القصيرة المدى. وذلك كما يلي:

1. تأكد من تزويد كل طفل - مفحوص بقلم رصاص بدون ممحاة
2. ضع كراسة الاختبار بشكل مستعرض امام الطفل بحيث يشير السهم الى الجهة الابدع عن الطفل.
3. اعمل على ملء البيانات المطلوبة على صفحة الغلاف قبل البدء بالاختبار
4. افتح كراسة الاختبار على صفحة الامثلة ثم قل: "في هذا الاختبار يوجد على كل صفحة ثلاثة أشكال: كل شكل في مربع "فوق" وتحت مربع فارغ (أشتر) والمطلوب منك ان ترسم في المربع الفارغ نفس الشكل الذي فوقه. الآن سأرسم امامك الشكل الاول.
5. ارسـم الشـكل الاول في المكان المخصص للفاحص. ثم اطلب من المفحوص ان يرسم نفس الشكل في المكان المخصص للمفحوص.

6. ككر الاجراء ذاته في الشكلين الثاني والثالث



7. ذا لم يستوعب الطفل المهمة المطلوبة. ولم يتمكن من رسم اي شكل في الامثلة الثلاثة اقلب الورقة البيضاء او استعمل ورقة بيضاء خارجية وارسم عليها كل شكل من الاشكال الثلاثة امام الطفل مبينا له كيف تراعي اتجاهات الشكل ثم اطلب من الطفل ان يقلد الشكل الذي رسمته تحته مباشرة. وكرر الاجراء في الشكلين الثاني والثالث.

8. اطلب من الطفل ان يقلب الورقة على الصفحة الاولى من فقرات الاختبار. اشر الى الشكل الاول وقل: "ارسم شكلا مثل هذا هنا (مؤشرا الى المربع الفارغ) وتذكر انه لا يسمح لك الا بمحاولة واحدة. وبدون استخدام المحاة. واريد منك ان تحاول قدر المستطاع رسم نفس الشكل بطريقة صحيحة ومتقنة".

9. شجع الطفل بقولك له: "ارسم مثل هذا الشكل؟" ان كان ذلك ضروريا ولا تحاول تتبع خطوط الشكل بالاصبع او القلم لتجنب اعطاء اية تلميحات ذات اهمية في رسم الاشكال

10. اعمل على مراقبة اداء المفحوص باستمرار وسجل ملاحظاتك عن ادائه بطريقة لا تستدعي انتباهه

11. سجل الوقت الذي بدأ به المفحوص بالاجابة عن فقرات الاختبار والوقت الذي انتهى فيه من الاجابة

12. لا يوحد وقت محدد للاجابة عن الاختبار ولكن اذا امتد اداء المفحوص على الاختبار لحوالي الساعة، فيمكنك انتهاء الاختبار.

13. تعد اجابة الطفل صحيحة اذا استطاع رسم الشكل رسماً صحيحاً حسب معايير التصحيح لكل من الاشكال الاربعة والعشرين. وتحسب الاجابة خطأ اذا لم ينطبق عليها اي من معايير التصحيح.

7:8 اختبار مهارات التحليل البصري:

يتألف الاختبار من (18) شكلاً هندسياً متنوعاً ومتدرجاً في تركيبها. ليقيس مهارات التحليل البصري (مهارات بصرية - حركية ادراكية) تتمثل في القدرة على تحليل انماط مرتبة مؤلفة من اشكال هندسية متفاوتة في درجة تركيبها الى مكوناتها الجزئية. والتعرف على الطريقة التي تنظم فيها هذه المكونات. ومحاكاتها ورسمها لتشكيل الانماط المعطاة.

وقد تم تطوير هذا الاختبار وتقنيته على عينات من الاطفال الاردنيين ثر وحت اعمارهم بين من السادسة والسادسة عشرة. ويهدف الى:

1. تقييم مهارة الطفل في التحليل البصري كما يعبر عنه اداؤه على الاختبار. والكشف عن اية صعوبات يعاني منها الاطفال في مرحلة التعليم الاساسي في مهارات ذات صلة بتعلم القراءة والكتابة
 2. تقديم معلومات تشخيصية اساسية عن جوانب الضعف او القصور في المهارات التي يقيسها الاختبار
 3. استقصاء جوانب تطويرية في اكتساب اللغة والقدرات المعرفية المرتبطة بها في دراسات وبحوث تفنى بالتطور اللغوي عند الاطفال.
 4. استكمال المعلومات التي يمكن ان تتجمع من تطبيق اساليب اخرى في تقييم صعوبات التعلم ومشكلاته
 5. يمكن استخدام الاشكال في الاختبار في تدريب الطفل على مهارات التحليل البصري بشكل منظم وفعال. خاصة او تلك الاطفال الذين لم يكن اداؤهم على الاختبار في المستوى المتوقع.
- يمكن تطبيق الاختبار بشكل فردي او على مجموعات صغيرة من الاطفال بحيث لا يزيد عددهم عن اربعة افراد ليتمكن القاحص من متابعتهم جميعاً. ويتم لتوقف عن تطبيقه اذا ارتكب الطفل ثلاثة اخطاء متتالية. ويعتبر الشكل الذي يرسمه الطفل صحيحاً اذا توافر فيه العدد الصحيح من الخطوط. وان تصل هذه الخطوط بين نقاط المحددة.

ويمكن اتباع الخطوات التالية عند تطبيق الاختبار :

1. املأ المعلومات المطلوبة عن المفحوص الموجودة على صفحة الغلاف.
2. ضع كراسة الاختبار امام المفحوص وزوده بقلم وممحاة ثم قل: "امامك مربع داخله شكل مرسوم بوصل عدد من النقاط ويوجد تحت هذا المربع مربع ثان فيه نقاط. والمطلوب رسم هذا الشكل في المربع. انظر كيف سأرسم هذا الشكل".
3. وبعد ان يرسم الناقص الشكل. قل: " الان ارسم واحدا مثله هنا (اشر الى مربع المفحوص) اطلب الان من المفحوص فتح كراسة الاختبار على الصفحة الاولى. ثم قل: " يوجد هنا شكل في كل مربع وتحت مربع من غير خطوط. والمطلوب منك ان ترسم في هذا المربع (اشر المربع الخالي من الخطوط) شكلا مثل الشكل الموجود هنا (اشر الى المربع ذي الخطوط).
4. اذ وصل الطفل للفقرة العاشرة قل له: " من الان فصاعدا ستلاحظ بعض النقاط محذوفة من المربع الذي سترسم الشكل فيه. فلا ترسم هذه النقاط. ولكن تخيل انها موجودة وارسم الخطوط كما لو ان النقاط موجودة فعليا".
5. عند الفقرتين 17 ، و 18 قل: " ترى الان ان جميع النقاط في المربع الذي سترسم فيه محذوفة لا ترسم النقاط. ولكن تخيل انها موجودة وارسم الخطوط كما لو ان النقاط موجودة فعليا".

9: قائمة المراجع:

1. بلقيس، أحمد (1986). الاتجاهات وطرائق تكوينها وتعديلها وقياسها في التعليم المدرسي، عمان: دائرة التربية والتعليم - الأونروا/ اليونسكو التقييم الدراسي: EP/16
2. خليفة، عبد اللطيف محمد (1992). ارتقاء القيم، الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد: 16
3. الروسان، فاروق (1987). أثر متغيري العمر العقلي والزمني في الاداء على مقياس مهارات الكتابة: (دراسة على طلبة عادين ومعوهين عقليا في الاردن). مجلة جامعة دمشق. العدد (12).
4. الروسان، فاروق (1994) معايير الصورة الاردنية من مقياس السلوك التكيفي للمعاقين عقليا. مجلة كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة. العدد 10 ،
5. الروسان، فاروق (1998). تطوير صورة اردنية معدلة من مقياس (GIFT) للكشف عن الموهوبين في مرحلة الدراسة الابتدائية في عينة اردنية. المجلة العربية للتربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس. يونيو.

6. الروسان، فاروق (1999). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
7. الروسان، فاروق. والبطش، محمد وليد. وقطامي، يوسف (1990) تطوير صورة معدلة من مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة مجلة دراسات. الجامعة الأردنية. مجلد 17 (1) العدد (4). ص. 7 - 28
8. الروسان، فاروق. والعامري، أروى (1988). تطوير صورة أردنية لمقياس مهارات القراءة للمعوقين عقليا. مجلة دراسات. الجامعة الأردنية. المجلد (15). العدد (8) ص. 50 - 72.
9. الروسان، فاروق. وجرار، جلال (1986). دلالات الصديق والثبات لصورة أردنية معدلة من مقياس جامعة ولاية متشجان الأمريكية لمهارات اللغوية للمعوقين عقليا. مجلة دراسات. الجامعة الأردنية. مجلد (13). العدد (6). حزيران
10. زاهر، ضياء (1986). القيم في العملية التربوية، (ط2). القاهرة: مؤسسة الخليج العربيين.
11. السيد، عبد الحليم محمد (1988). الأسس السيكولوجية لقيم الأفراد وتوجهاتهم واختياراتهم المهنية. ندوة القيم والاتجاهات وتأثيرها في خطط التنمية. القاهرة: وزارة القوى العاملة والتدريب.
12. عبد الله، معزز سيد، وخليفة، عبد اللطيف محمد (2001). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار غريب.
13. عدس، عبد الرحمن، وتوق، محي الدين (1980). علم النفس العام مكتبة الأقصى - عمان
14. علام، صلاح الدين محمود (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. عمان: دار الفكر: ناشرون وموزعون.
15. عوده، أحمد سليمان (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل، أريد
16. غنيم، سيد محمد (1993). الشخصية ومحدداتها وقياسها ونظرياتها. القاهرة: دار النهضة العربية
17. هرج، صفوت (1980). القياس النفسي. دار الفكر العربي، القاهرة.
18. مبرك، فتحي يوسف (1992). القيم الاجتماعية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودور مناهج المواد الاجتماعية في تهيئتها للطلاب. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المجلة العربية للتربية: المجلد: 12، العدد الأول، يونيو.
19. ملحم، سامي محمد (2011). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

20. ميرل، عبد الله (1981). تطوير اختبار ذكاء مصور لتقويم الكفاية العقلية للمعوقين عقليا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الاردنية - عمان.
21. الوقفي، راضي والكيلاني، عبد الله زيد (2007). مجموعة الاختبارات الادراكية. عمان: كلية الاميرة ثروت.
22. ياسين. عطوف محمود (1981). اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال: دار الأندلس للطباعة والتشريح والتوزيع، بيروت.
23. Atkinson, R. C. , et al;(2005). **Introduction to Psychology** (9th ed) Harcourt Brace Jovanovich, INC,
24. Carey, L. M.; (2001). **Measuring and evaluating school learning**. Boston: Allyn and Bacon.
25. Guilford, J. P.;(1998). **The nature of human intelligence**. New York: McGraw - Hill & Co.
26. Hall, C. & Lindzey, G.;(1998). **Theories of Personality** (3rd ed) New York: John Wiley & Sons, 1978
27. Liebert, R. M.; & Spiegler, M. D.;(2002). **Personality: Strategies issues**. Illinois: The Dorsey press, 1982.
28. Wiggins, J. S. ;(1998). **Personality and prediction principles of personality assessment**.

الوحدة السادسة

ميدان التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي ومجالاته

1 : المقدمة :

1 : 1 تمهيد :

عزيزي الدارس: أهلا بك في الوحدة السادسة من هذا الكتاب، والتي تبحث في ميدان التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي ومجالاته. الذي يمثل النظام التربوي بأكليته . المؤسسات النفسية والتربوية (من مدارس، وكلليات، وجامعات، وعيادات نفسية) والبرامج النفسية والتربوية (من مقررات دراسية، ودورات تدريبية وأساليب وفنيات ...الخ)، والمناهج التعليمية، والمصادر، والكتب، والأدوات التربوية، والمديرين، والموظفين، وكل من له علاقة بالعملية الإرشادية والتربوية بما في ذلك البيئة الإرشادية والتربوية من بناء، وأجهزة مساعدة لها. يضاف إليها أفراد المجتمع الإنساني وما يمثلته من اختلاف عناصره في السمات والاتجاهات والميول والقيم والصراعات التي يحملها أفرادها جراء التباين في حياة كل واحد منهم وما يعانيه من اضطرابات تمس صحته النفسية والجسدية. وكل هذا النظام النفسي والتربوي يحقق هدفا رئيسا يتمثل في مساعدة الطالب المسترشد في تحقيق الأهداف التي جاء إلى المؤسسة النفسية أو لتربوية من أجلها.

وإن الهدف الذي يسمى إليه التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي هو في التحقق من صلاحية كل مكون من مكونات العملية الإرشادية والتربوية من أنجاز أهدافها، ومعرفة ما إذا كان هذا النظام يعمل جيدا أم لا.

وعليه، فإن كل مكون من مكونات النظام النفسي والتربوي هو موضوع للتقويم ويقع ضمن ميدان التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي. وبالتالي، فإن ميدان التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي يتضمن:

- **تقويم الطالب / المسترشد:** ونموه الجسمي، والعقلي، واللفوي، والتمييز السمعي والبصري، وقدرته على الربط بين الأفكار وحل المشكلات. واتجاهاته الانفعالية وتكيفه الشخصي، واستعداداته وتشخيصه، ووضعها في

لمكان المناسب، وتوجيهه وإرشاده. والاضطرابات السلوكية والنفسية التي قد يعاني منها.

- **تقويم المعلم/ المرشد النفسي والتربوي:** ونوره في تنظيم عملية التعلم والإرشاد وصنع القرار النفسي والتربوي الهادف، وبناء مفهوم إيجابي للذات وتحقيقها لدى الطلبة المسترشدين، وتوافقهم النفسي والمهني، وبناء شخصيتهم ومواقفها واتجاهاتها وميولها وقيمتها نحو الحياة.
- **تقويم العملية الإرشادية:** ومكوناتها من مرشدين نفسيين وتربويين ونماذج وفنيات وعناصر وأعداد وتنفيذ لها. وتوفير الوسائل المساعدة في عملية الإرشاد والإعداد للجلسات الإرشادية للطلبة المسترشدين والتعاون معهم.
- **تقويم البرنامج الإرشادي:** ومفهومه وانتقاء المعلومات وتوثيقها ووصفها وتحليلها كما وكيفا وأساليب وأدوات تقويم البرنامج الإرشادي لكل من فئات اضطراب السلوك وذوي صعوبات التعلم والمعاقون عقليا وسمعيًا وبصريًا وحركيًا والموهوبون والمتفوقون

1: 2 أهداف الوحدة:

عزيزي الدارس: يتوقع منك بعد الانتهاء من دراسة مادة هذه الوحدة أن تصبح

قادرًا على أن:

1. تعرف النمو
2. تصف مظاهر النمو
3. تبين العوامل المؤثرة في النمو
4. تبين أساليب تقويم وتشخيص الاستعداد
5. توضح أساليب التقويم للوضع في المكان المناسب
6. تصف أساليب التقويم التشخيصي
7. تعرف التقويم التكويني
8. تعرف التقويم الختامي
9. تحدد أغراض التقويم في التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي
10. تبين أهداف تقويم المعلم المرشد
11. تصف العوامل المؤثرة في تقويم المعلم/ المرشد

12. تحديد وسائل تقويم المعلم / المرشد
13. تبين جوانب تقويم المعلم المرشد
14. تصف التقويم الذاتي للمعلم / المرشد
15. توضيح أهداف العملية الإرشادية
16. تحديد مكونات العملية الإرشادية
17. تعدد نماذج العملية الإرشادية
18. تبين عناصر العملية الإرشادية
19. توضيح مصادر تقويم العملية الإرشادية
20. تصف البيئة الإرشادية
21. تحدد العلاقة الإرشادية بين المرشد والعميل / المسترشد
22. تحدد أهداف الجلسة الإرشادية
23. توضيح طريقة الإعداد للعملية الإرشادية
24. تبين أهمية البرنامج الإرشادي
25. تحدد الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي
26. تصف الخدمات التي يقدمها البرنامج الإرشادي
27. تخطط لبناء البرنامج الإرشادي
28. توضيح أساليب وأدوات تقويم البرنامج الإرشادي
29. تصف البرامج الإرشادية لفئات اضطراب السلوك

2: تقويم الطالب / المسترشد:

2: 1 المقدمة:

يشير تقويم الطالب المسترشد إلى المعرفة السابقة لدى الطالب المسترشد أو إلى ما يجب أن يكون قد تعلمه حين يعد نفسه لتعلم جديد. ومن هنا فإن السلوك المدخلي لمرد ما يتمثل في تحديد النقطة التي يجب أن يبدأ منها تعلم ذلك الفرد وتعليمه. ويخطئ كثير من المرشدين حين يظنون أن الرغبة والحماس والاهتمام الذي يبديه المتعلم / المسترشد ليس كافيا ليكسبه سلوكا جيدا وجليدا. وحتى يتم الكشف عن مدى السلوك المدخلي عند الطلبة المسترشدين. فإن على المرشد أن يعد اختبارا للسلوك

المدخلي يقيس فيه ما يعرفه المتعلمون/ المسترشدون من المتطلبات السابقة قبل بدء العملية الإرشادية. فتحديد السلوك المدخلي بالنسبة للفرد هو غاية في الأهمية من أجل تخطيط عملية الإرشاد. إذ بدون تحديده تذهب كثير من الجهود الإرشادية والتربوية سدى. إن السلوك المدخلي هذا لا يتم بمعزل عن أمرين هما:

- ما يتمكن الفرد من تعلمه في مرحلة زمنية معينة
- ما لدى الفرد من مقدرات عقلية في مرحلة ما من مراحل تطوره مما يمكن استخدامها في تعلمه لمهام التعلم.

وحتى يتم تحديد السلوك المدخلي للطالب المسترشد. فإنه لا بد من إصدار حكم على العوامل التي تتحدد في تعلمه وإرشاده والتي تشتمل على التقويم القبلي لكل من المداخلات السلوكية المتمثلة في: تقويم النمو، والاستعداد، والوضع في المكان المناسب، والتقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي.

2:2 تقويم النمو:

يختلف الأطفال في خصائصهم عن المراهقين الذين يختلفون بالتالي عن الشباب. كما يختلف كل من الأطفال والمراهقين والشباب فيما بينهم اختلافات كبيرة. ومن الأهمية بمكان أن يتعرف الدارس على ما يحدث في سنوات العمر الأولى لتلاميذه، فمعرفة اتجاهات النمو في الطفولة ومشاكلها تلقي ضوءاً على سنوات المراهقة والإرشاد. كما أن دراسة هذه السنوات تساعد الدارس على أن يفهم الطفل كما هو الآن من خلال معرفته لما حصل له في الماضي كما يعينه في إرشاده ومساعدته في التغلب على مشكلاته. وأن معرفة الدارس لخصائص نمو الأطفال يساعده في تخطيط برامج التعليم بشكل أنجح مما لو قام بتخطيط تعليمه هذه المعرفة.

ولا بد أن نأخذ بعين الاعتبار لدى تقويمنا للنمو الإنساني الإجابة عن عدد من التساؤلات بهدف معرفة وتحديد طبيعة النمو الإنساني والتغيرات التي تصاحبه عبر دورة حياة الإنسان. (Binger, 1983)

- ما نمط التغير الذي يطرأ على الإنسان مع نموه؟
- ما التنظيم الذي تتخذه حياة الإنسان في دورة حياته الكلية؟
- ما الخصائص التي يتميز فيها نمو كل مرحلة من مراحل دورة الحياة؟
- ما الذي نتوقعه من الفرد في كل مرحلة من مراحل حياته؟

- ما درجة الاتساق في التغير من مرحلة إلى مرحلة أخرى في حياة الإنسان؟
- ما درجة العمومية والتفرد في الشخصية الإنسانية في حياة الإنسان المختلفة؟
- ما الذي يمكن أن تقدمه للإنسان حتى يفهم مسيرة حياته تجنباً لمشاعر القلق أو الخوف من المستقبل؟
- ما الذي يمكن أن تقدمه دراستنا لنمو سلوك الآخرين في فهم نمونا الذاتي؟
- ما العوامل والقوى والمتغيرات التي تؤثر في النمو الإنساني عبر مدى الحياة؟
- ما الذي يمكن أن تقدمه دراسة النمو في مواجهة متطلبات الإنسان في الماضي والحاضر والمستقبل؟

ولا شك بأننا نسعى إلى تقويم النمو الانساني لسببين اثنين هما (Hurlock,

1978)

- الحاجة إلى حل المشكلات التي يعاني منها الفرد في مرحلة عمرية معينة. من أجل التنبؤ على الصعوبات التربوية والتعليمية التي يواجهها
- الصعوبات المنهجية في دراسة بعض مراحل النمو: بالرغم من الرغبة الملحة لدى الباحثين في تقويم دورة حياة الإنسان من جميع جوانبها. إلا أن بعض الصعوبات المنهجية قد أعاقت تقويم مراحل النمو الإنساني.

2: 1 أهداف تقويم النمو:

يسمى تقويم النمو إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما (Goodwin

, 1975, &Klausmeier):

- الوصف الدقيق والكامل للعمليات النفسية لدى الأفراد في مراحل عمرية مختلفة. واكتشاف خصائص التغير الذي يطرأ على هذه العمليات في كل مرحلة عمرية.
- تفسير ظاهرة التغيرات الزمنية للسلوك الإنساني. واكتشاف العوامل والقوى والمتغيرات التي تحدد هذا التغير.

وحتى يتحقق ذلك، فإن هناك أهدافاً عامة يسعى تقويم النمو إلى تحقيقها في نهاية المطاف وصولاً إلى المعرفة التي نستطيع بها تفسير العلاقة النظامية بين المتغيرات التي هي بمثابة السلوك في المواقف الحياتية المختلفة والعوامل المؤدية إلى إحداث هذا السلوك ولا يتأتى ذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

أولاً: فهم ظاهرة النمو الإنساني:

إن فهم ظاهرة النمو يتم بعملية الربط وإدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها والأحداث التي تلازمها أو تسبقها وما دمننا نفهم الظاهرة السلوكية، فبحسب قادرون على وصف وتفسير تلك الظاهرة وصفاً وتفسيراً يتم عن فهم علمي دقيق لظاهرة السلوك هذه.

ثانياً: وصف التغيرات السلوكية:

يعبر الوصف عن تقرير الظواهر القابلة للملاحظة وبيان علاقاتها بعضها ببعض. حيث يقوم المتخصصون في علم نفس النمو بجمع الحقائق عن ظواهر النمو الإنساني لتوصل إلى صورة حقيقية ومتناسكة عنه. مستخدمين في ذلك كل الوسائل والطرق الفنية التي وصل إليها علمهم. مثل الفحوص الطبية والملاحظة والاختبارات والمقابلات الشخصية والاستخبارات وغير ذلك. ويمثل الوصف خطوة هامة في سبيل تحقيق المعرفة العلمية وتكوين صورة عقلية منظمة ومختصرة عن جانب كبير نسبياً من الوجود. فبهمة الوصف الجوهرية بالنسبة للمرشد النفسي هو أن يتحقق له فهم أفضل لظاهرة التغير السلوكي. وهو بذلك يسمى للإجابة عن عدد من التساؤلات الهامة مثل:

- متى تبدأ عملية تفسير معينة في الظهور؟
- وما الخطوات التي تسير فيها سواء نحو التحسن أو التدهور؟
- وكيف تؤثر العملية النفسية تلك مع غيرها من العمليات النفسية الأخرى. أنماط معينة من النمو؟ (صافق وأبو حطب، 1999)

ثالثاً: تفسير التغيرات السلوكية:

ونحن نسعى إلى تفسير الظواهر وجمع الوقائع وتكوين الحقائق والمبادئ العامة التي يمكن فهم التغيرات السلوكية على ضوءها فهماً جيداً نستطيع بها فهم أنفسنا وفهم سلوك الآخرين من كافة الجوانب. خذ مثلاً محاولتنا تفسير الانحراف والعلل الاجتماعية التي تحدث في مجتمعاتنا كالأجرام وانحراف الأحداث والمطلق... الخ وكثيراً ما نقسأ:

- لماذا ترتفع معدلات القلق في العصر الحديث ؟
- وما العوامل التي رفعت من معدلات الاكتئاب في العقدين الأخيرين من هذا القرن؟

ن التفسير المنطقي العقلاني يمثل قرصاً ، وهو يمثل بدوره تفسيراً محتملاً للظاهرة موضوع الدراسة. والبحث عن أسباب حدوث أي ظاهرة للسلوك هو هدفنا في تفسير ظاهرة التغيرات السلوكية. وهو يعني بالضرورة تحليل الظواهر موضع البحث من خلال الإجابة عن سؤال: لماذا؟ بينما الوصف يجيب عن السؤال: ماذا؟ وكيف؟ وفي تفسير ظاهرة التغيرات السلوكية نتساءل لماذا يتخلف الطفل في المشي؟ ، أو يكون أكثر طلاقة في الكلام؟ ، أو أكثر قدرة على حل المشكلات المعقدة بتقديمه في العمر؟ ، وإلى أي حد ترجع هذه التغيرات إلى "الفطرة" التي تشتمل على الخصائص البيولوجية والعوامل الوراثية. ونضع الجهاز العصبي. أو إلى "الخبر" أي التعلم واستثارة البيئة؟

رابعاً: التنبؤ بالتغيرات السلوكية:

ونعني به إمكانية انطباق القانون أو القاعدة العامة في مواقف أخرى غير تلك التي نشأ فيها أصلاً. حيث يؤدي تفسير ظاهرة التغير السلوكي للشخص إلى إمكان التنبؤ الدقيق بسلوكه. أنك تتنبأ باتساع إنسان العين أو انقباضه بزيادة شدة التنبية الضوئي الواقع عليه أو إنقاصه. ونتنبأ أيضاً بأن شخصاً ما سوف يحالفه النجاح إذا امتحن مهنة التدريس والتي أشارت الاختبارات النفسية على أنه يمتلك القدرات والسمات اللازمة للنجاح فيها. وأن طفلاً ما سوف يبدأ الحبو بعد شهر مثلاً. وأن أسنانه سوف تبدأ بالظهور. وأنه سوف يبدأ النطق... إلى غير ذلك من ظواهر التغير في سلوك الشخص.

خامساً: ضبط التغيرات السلوكية والتدخل في مجرياتها:

ونعني به تناول الظروف التي تحدث حدوث الظاهرة بشكل يحقق لنا الوصول إلى هدف معين. ثم نسمى بعد ذلك إلى التدخل في ظاهرة: التغيرات السلوكية التي تحتاج إلى تعديل وعلى سبيل المثال فإنا نقوم بتعديل سلوك المريض النفسي بعلاجه ، وضبط (تعديل) سلوك المراهق الذي يداب على قضم أظفاره ، ويسمى الأب بضبط سلوك ولده بإثابته إذا قام بفعل حسن وتهديده بالعقاب إذا اقترف فعلاً قبيحاً.

2: 2 أهمية البحث في تقويم النمو:

تبرز أهمية البحث في تقويم النمو الانساني إسهامه في بناء المعرفة عن ظاهرة النمو الإنساني. فهو مصدر رئيسي للمعارف والحقائق العلمية عن طبيعة النمو الإنساني. والتعرف على مبادئ النمو بالغ الأهمية .

فدراسة النمو الإنساني يساعدنا على معرفة ما الذي نتوقعه من الطفل ومتى نتوقعه. وإذا لم يتوفر لدينا هذا الشرط في تشئة الأطفال. ونحن أكثر ميلا إلى أن نتوقع من الطفل مستويات عالية جدا من السلوك أو منخفضة للغاية في مرحلة عمرية معينة. وكلا هذين النمطين من مستويات التوقع السلوكي ينطوي على آثار بالغة الخطورة في رعاية وتربية وتوجيه الأطفال. وعندما نتوقع من الطفل مستويات أعلى من السلوك. فمن المحتمل أن تنمو في الطفل مشاعر عدم الكفاءة أو عدم الأهلية. وعندما نتوقع أنماطا سلوكية أقل من المستوى الذي وصله الطفل. فإن ذلك يؤدي إلى خفض حالة الدافعية في الطفل. وبالتالي يتجز بمستوى أقل من قدراته الحقيقية.

وان المعرفة بمبادئ وقوانين النمو توفر للكبار والقائمين على تربية ورعاية وتوجيه الطفل. المعرفة اللازمة بمتى يمكن استثارة النمو ومتى لا نستثيره. وهذه المعرفة تهيئ الأساس اللازم للتخطيط للتنشيط البيئي الذي ينبغي تقديمه للطفل. والتوقيت الصحيح لتنشيط واستثارة النمو. كما أن الوعي بالنمط النمائي السوي يجعل في ميسور الوالدين والمعلمين وغيرهم من الماملين مع الأطفال السمي إلى تهيئة الطفل مقدما للتغيرات التي سوف تحدث في جوانب النمو المختلفة: الجسمية والعقلية والسلوكية والمهارية والميول والاتجاهات .. وغير ذلك.

وتتضح أهمية البحث في تقويم النمو استثمار تلك الحقائق والمعارف النفسية من قبل هيئات ومؤسسات وأفراد يتعاملون مع الإنسان في مراحل نموه المختلفة مثل المؤسسات التعليمية، والرعاية الصحية والنفسية والآباء والمدرسين والمجتمع بصفة عامة وغيرهم.

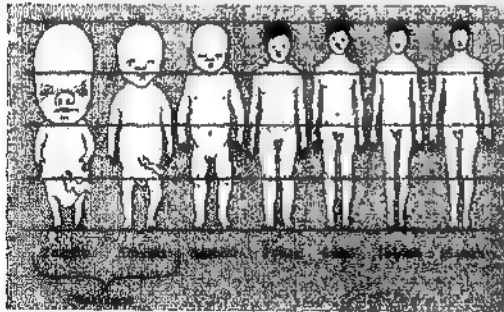
2: 3 معنى النمو:

كلمة النمو. اصطلاح بيولوجي يختص بالزيادة الجسمية الملحوظة في حجم أو تركيب الكائن الحي في فترة من الزمن. وفي المفهوم النفسي فإن كلمة النمو يقصد بها كافة التغيرات المتتالية المتداخلة المنظمة في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية

والانفعالية والسلوكية التي تطرأ على الشخص بهدف اكتمال النضج وتحقيق أقصى درجات التوافق مع الذات والمجتمع. أما في العلوم السلوكية، فإن كلمة نمو تعني تغيرات المستمرة في الوظائف التكيفية المرتبطة بالزمن. وبعض الباحثين يستخدم كلمة النضج للدلالة على النمو العضوي. في حين أن كلمة النمو تتعلق بالنمو الاجتماعي والنفسي. والنمو بهذا المعنى يدل على تكامل التغيرات البنائية والوظيفية والسلوكية التي تكون الشخصية الفردية. ويعرف النمو على أنه تتابع لمراحل معينة من التغيرات التي يمر بها الكائن الحي في نظام واتساق (Lerner & Hultsh, 1983).

وفي عملية النمو تتكامل التغيرات الفيزيولوجية والجسدية مع تغيرات لسيكولوجية لتحسين قدرة الفرد في السيطرة على بيئته التي يعيش فيها. أما التغيرات الجسدية فتتمثل في: الطول والوزن واللون واللمس. بينما تشير التغيرات السيكولوجية إلى التفكير والانفعال والماطفة والعلاقات الاجتماعية. (Hetherington & Park, 1986). وأن هذه العملية منظمة وتسير وفق أسس، وتقدم بناء على قواعد يمكن التعرف عليها ودراستها. (Hurlock, 1978).

يتألف النمو الإنساني من مجموعة من التغيرات. ولكن ليست كل التغيرات من نفس النوع، كما أنها لا تؤثر في عملية النمو بنفس الطريقة.



التغير في الحجم

يتضح بصورة خاصة في النمو الجسمي، طالطول والوزن والمقاييس المحيطة تأخذ في الزيادة مع نمو الطفل في كل فترة من فترات عمره، إلا إذا تداخلت بعض الظروف اللاسوية مع النمو المسوي.

كما تأخذ الأعضاء والتركيبات الداخلية المختلفة، كالقلب والرئتين والأمعاء والمعدة في الكبر من أجل أن تحقق الحاجات المتزايدة للجسم. هذا بالإضافة إلى التغيرات التي تحدث في النمو العقلي لدى الطفل. حيث تزداد حصيلته اللغوية كل عام. وتتسع قدراته

على التفكير والتذكر والإدراك وتزداد مدة الانتباه ويزداد زمن الرجوع واستعداد الخيال المبدع ... وغير ذلك.

وفي النمو نرى بوضوح ان التباين غير مقصور على الحجم وحده بل يتعداه إلى النسب بين مختلف الأعضاء. (Berk, 2002). واختفاء معالم قديمة واكتساب معالم جديدة. لاحظ مثلاً فترة نمو الأسنان الأولى والثانية، والخصائص الجنسية الأولية والثانوية، والمشي والكلام، وتناول الطعام الجاف، ومخالطة الآخرين بعد العزوف عنهم، والتطلع والشفف خاصة فيما يتعلق بالموضوعات الجنسية، الحافز الجنسي، المعرفة، المعايير الخلقية، المعتقدات الدينية، الأشكال المختلفة للغة... إلى غير ذلك من اكتساب معالم جديدة لم يكن قد ظهرت لديه من قبل.

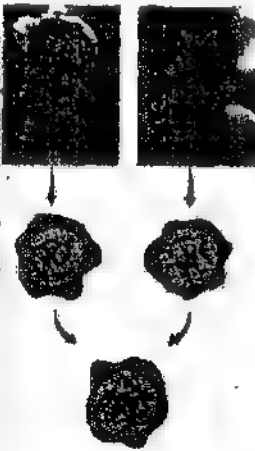
وتشير الدراسات والبحوث التي أجريت على مراحل النمو الإنساني من مختلف جوانبه، ان تغيرات النمو الإنساني تحدث بطريقة منتظمة. في الظروف البيئية العادية. وتظهر خصائص الانتظام أثناء فترة الحمل وبعد الولادة. وفي سلوك الحب والوقوف والمشي واستخدام الأيدي والأصابع والكلام. وهذه الأنماط من السلوك تكاد تظهر في معظم الأطفال بترتيب وتتابع يكاد يكون واحداً. مما حدا بجيزل في وصف هذا التسارع المنتظم الثابت نسبياً (بالمورفولوجيا النفسية).

والنمو عملية كلية Holistic تحدث مظاهرها كلها متأنية وبينها علاقات متداخلة. فالنمو اللغوي لا يعتمد فقط على المهارات اللغوية والنمو العقلي. وإنما يعتمد في كثير من جوانبه على النمو الاجتماعي والوجداني للطفل. ويتميز النمو الإنساني بأن لكل فرد ينمو بطريقته وبمعدله. ويتناول البحث العلمي في هذا الصدد حالات فردية لأي ظاهرة فيزيولوجية أو نفسية ثم تعمم هذه الحالات على ظواهر مماثلة. مع الأخذ بعين الاعتبار إلى أن شرط التعميم العلمي الصحيح أن يكون عدد حالات العينة ممثلة للأصل الإحصائي الذي تسبب إليه. ويشير الباحثون هنا إلى أن النمو الإنساني يمثل خبرة فريدة يحد ذاتها. هما يسمى بالقوانين السلوكية في علم النفس قد تنطبق على فرد دون آخر بسبب تعقد السلوك الإنساني، وتعقد البيئة التي يعيش فيها. وكذلك تعقد التفاعل بينهما.

وعلى الرغم من ان كثيراً من المعلومات التي تتناولها البحوث الخاصة بالنمو الإنساني تشتق مما يسمى بالمعايير السلوكية. إلا أننا يجب أن نحذر دائماً من تحويل

هذه المعايير إلى قيود. ذلك أن ما يؤديه الناس على أنه السلوك المعتاد أو المتوسط أو ما يؤدي بالفعل (وهو جوهر المفهوم الأساسي للمعيار) يتحول في هذه الحالة ليصبح ما يجب أن يؤدي. ولعل هذا هو سبب ما يشيع بين الناس من الاعتقاد بوجود أوقات ومواعيد ملائمة لكل سلوك. وهكذا يصبح المعيار العمري البسيط تقليداً اجتماعياً ويقع الناس أسرى لما يسميه عدد من الباحثين بالصناعة الاجتماعية (صادق وأبو حطب، 1999) بها يحكمون على كل نشاط من الأنشطة العظمى في حياتهم بأنه في وقته تماماً أو أنه مبكر أو متأخر. على دخول المدرسة مثلاً، أو إنهاء الدراسة أو الالتحاق بالعمل أو الزواج. أو التقاعد ما دام لكل ذلك معاييرهم.

ولا يتوقف النمو كظاهرة كلية حتى ولو طرأ توقف في بعض جوانبه عن مرحلة أو سن معين. فقد تتوقف الزيادة في الطول أو الوزن أو في الحجم، لكن التطور النوعي يظل مستمراً طول العمر. وفق معدل منتظم بطيء نسبياً أكثر مما يتم وفقاً لمعدل سريع. كما يستمر نمو الخصائص الجسمية والعقلية بالتدرج حتى تصل هذه الخصائص إلى أقصى نمو لها. ونحن نستخدم مصطلحات معينة لمراحل النمو المتتابعة لتؤكد حقيقة مؤداها بأن ثمة نمطاً خاصاً للنمو قد حدث في الفترة بعينها. فالكبد والكلى في النمو مظهران لا يمكن فصلهما. خذ على سبيل المثال أن الطفل كما ينمو في أعضاء جسمه ينمو في الوظائف التي تقوم بها هذه الأعضاء. مثالي ذلك: أن الجهاز الهضمي للطفل يتحول من تمثل السوائل إلى هضم الطعام الجامد وتحويله إلى عصارة



يتمثلها تعود بالفائدة على الطفل. وتأزر أعضاء الحس والحركة بإطراد النمو. ونضج الإدراك والقدرة على الاستدلال العقلي

أن مظاهر النمو الإنساني مرتبطة كلها بعضها ببعض ارتباطاً وثيقاً. مما يعني أن معظم السمات تتراكم في النمو. على أساس من التكامل بين جوانب النمو المختلفة: الجسمية، والعقلية، والمعرفية، والانفعالية، والعاطفية، والاجتماعية... الخ. وما بين هذه الجوانب من ارتباطات وتأثيرات متبادلة.

وإذا كان معدل النمو ثابت إلى حد كبير

لكل طفل، فإنه يمكن التنبؤ بالمدى الذي يحتمل فيه النمو الناضج للطفل. ومعرفة ما سيكون عليه أقصى مستوى للنمو. وتشير دراسات تيرمان Terman في هذا الصدد من فحص تقارير الانجازات الفردية للعباقرة الذين عاشوا في الفترة ما بين عامي 1450 - 1850 أنهم كانوا مبرزين يبرزون غيرهم كأطفال فيما يتعلق بسماتهم العقلية المبكرة. ويعتبر معرفة ما سيكون عليه أقصى مستوى للنمو العقلي ذو قيمة بالغة لأهمية في تخطيط تعليمه وفي مساعدته على التدريب على نمط العمل الذي يمكنه تحقيق فيه أقصى مستوى من الكفاءة والتجّاح والانجاز.

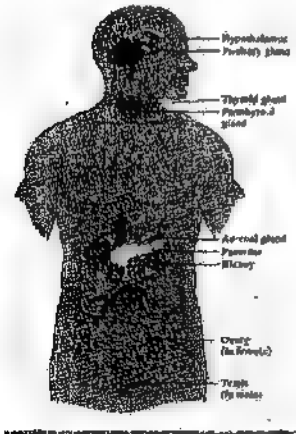
2: 4 مظاهر النمو:

ن كلمة النمو تتضمن التغيرات الجسمية البدنية من حيث الطول والوزن والحجم نتيجة التفاعلات الكيميائية التي تحدث في الجسم. كما تتضمن كفاءة التغيرات التي تحدث للكائن الإنساني في مراحل عمره المختلفة في السلوك والمهارة، نتيجة نشاط الإنسان، والخبرات التي يكتسبها عند استعمال عضلاته وأعصابه وحواسه وباقي أعضاء جسمه. كما تتضمن بالإضافة إلى ذلك كل التغيرات التي تطرأ على النواحي الحسية والحركية والعقلية واللفوية والانفعالية والاجتماعية، وكل تغير يشكل جانباً من جوانب شخصية الفرد. كما أن هناك علاقة إيجابية بين تلك التغيرات المتعددة بعضها ببعض لأن الفرد يشكل كلاً متكاملًا يصعب تجزئته.

وتشتمل مظاهر النمو الإنساني العديد من

جوانب النمو الجسمي Physical development ،
والعقلي Intellectual development ،
والانفعالي Emotional development ،
والاجتماعي Social development ، واللفوي Linguistic development ،
والفيزيولوجي Physiological development ،
والحسي Motor development ،
والجنسي Sexual development ،
والديني Religion development

(Miller, 1993)



2، 5: العوامل المؤثرة في النمو الإنساني:

تشتمل عملية النمو على شيئين اثنين هما: الزيادة والتغير. فعندما ينمو الكائن يزداد حجمًا وبنفس الوقت يتغير من حال إلى حال أو تتغير وظيفته (Lerner & Huitsch, 1983). ويمكن تقسيم العوامل التي تؤثر في عملية النمو إلى عاملين رئيسيين هما: (Biehler & Hudson, 1986):

أولاً: العوامل الوراثية المؤثرة في النمو الإنساني:

تمثل آليات التزاوج أساس الوراثة المستقلة. حيث يحدث الحمل نتيجة التقاء واتحاد خليتي جنسي متخصصتين عندما تخترق خلية منوية Sperm cell البويضة Olive – egg cell الأنثوية. وباتحاد الخليتين تنشأ الخلية الملقحة أو المخصبة Zygote Fertilized cell – (Papalia & Olds, 1996) وهي تحتوي على المادة التكوينية اللازمة لنمو التركيب العضوي. أي أنها تتكون من نواة يحيط بها السيتوبلازم داخل الأغشية الخارجية. وفي داخل النواة توجد مقدرات الوراثة Genes التي تمثل تنظيمات من مواد كيميائية مركبة على الخيوط النووية التي تسمى بالنصبغيات أو الكروموسومات.

وتؤثر الغدد الصماء في السلوك بشكل واضح، كما ترتبط وظائفها ارتباطاً وثيقاً بوظائف أجهزة الجسم المختلفة خاصة الجهاز العصبي. إلا أن الجهازين (الجهاز العصبي والجهاز الغدي) مختلفان تماماً في سرعة الضبط. فالجهاز العصبي مبني على توجيه أنشطة الجسم بسرعة. ويستعمل المنبهات العصبية لحث أعضاء الجسم للعمل الفوري بحيث يتم إجراء التعديلات الوظيفية المناسبة استجابة لتغيرات تحدث في داخل وخارج الجسم. بينما يقوم جهاز الغدد بعمل مشابه. ولكن بسرعة أقل بكثير. وذلك باستعمال رسل كيميائية تدعى هرمونات Hormones تطلق في مجرى الدم لتصل إلى مختلف أنحاء الجسم وتقوم الغدد الصماء بتنظيم العمليات التي تتواصل في الجسم لفترات طويلة. وتؤدي الغدد الصماء دوراً هاماً في وظائف الأعضاء وتؤثر كذلك في السلوك والشخصية. وتحتوي أجسامنا على نوعين من الغدد. غدد بقنوات وتغدد بدون قنوات والقناة هي الممر الذي يحمل المادة التي تفرزها الغدة إلى موقع معين في الجسم اللباب والعرق والدموع جميعها تصل إلى مبتغاها بواسطة قنوات. ويهتم علماء النفس

شكل خاص في المواد التي تفرزها الغدد بدون قنوات (الغدد الصماء) وذلك لأثرها على السلوك، ويمثل الجنول التالي بعض الغدد الهامة والغدد الصماء:

ثانياً: العوامل البيئية المؤثرة في النمو الانساني:

تشير الدراسات الارتباطية الحديثة الى أن لعمر الأم دوراً مباشراً في نمو الطفل وأن أفضل عمر للخصوب هو ما كان بين 20 - 24 سنة من عمر الأم، أما لأهميات الأصغر أو الأكبر فقد يحدث خللاً أو اضطراباً في نمو الجنين مما يؤدي الى عدد من المشكلات التي تسبب في وفيات الاطفال أو اضطراباتهم. ويؤثر نوع الغذاء الذي تتناوله الأم الحامل أثناء فترة الحمل. وخاصة المراحل الأولى منه. وإذا ما كانت الأم الحامل تتناول نوعاً واحداً من الأطعمة ولا تحب غيره. وكان هذا الغذاء يفتقر الى كثير من العناصر الهامة للنمو. (مثل نمو العظام) فإن عظام الطفل تنمو بشكل غير سليم. ونقص التغذية الشديد للام الحامل قد يصيب الجنين بإضرار شديدة. (حسان، 1998)

واصابة الأم الحامل بأحد الأمراض المعدية مثل الحصبة الألمانية Rubella خاصة في الشهور الأولى من الحمل. ينتقل من الأم الحامل الى الجنين مما قد يسبب له امراضاً، وتشوهات مثل الصمم أو العمى أو البكم أو أمراض القلب أو ضمور المخ، Microcephaliak. وتماطي بعض المواد الكيميائية أثناء شهور الحمل الأولى أو تماطي جرعات كبيرة من الأنسولين مما يؤدي إلى نقص شديد في السكر. قد يؤدي إلى إصابة الجنين وتخلفه العقلي. وكذلك التمرض لأشعة X وخاصة في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل من العوامل الرئيسية للإصابة بالإعاقة العقلية. وتلوث الهواء والماء من لعوامل التي يمكن أن تؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي لدى الجنين واختلاف العامل الرايزومي بين الأم والجنين أحد العوامل الهامة والمسببة لحالات الإعاقة العقلية أو حالات أخرى من الإعاقة والتشوهات الولادية. (Owens, 2002).

وتؤدي الولادة العسرة إلى الاختناق واصابة المخ أثناء الميلاد. مما قد تؤدي إلى الإعاقة العقلية. كما قد تؤدي إلى الصرع. والميلاد قبل النمو وخاصة الأطفال الذين يقل وزنهم عن 2500 غرام يكون سبباً للتخلف العقلي. ونقص الأوكسجين أثناء عمية الولادة قد تؤدي إلى موت الجنين أو إصابته بإحدى الإعاقات ومنها الإعاقة العقلية بسبب إصابة القشرة الدماغية للجنين. وتعتبر إصابة الجنين بالالتهابات خاصة التهاب

السحايا من العوامل الرئيسية في تلف أو إصابة الجهاز العصبي المركزي مما قد يؤدي إلى وفاة الجنين قبل ولادته أو إصابته بالإعاقة إذا بقي حيا.

وتشتمل العوامل المؤثرة في النمو الانساني بعد الولادة على العديد من المؤثرات البيئية التي تمثل كل المثيرات التي تؤثر في تطور الفرد ونموه:

فإصابة الرأس الشديدة التي تؤدي إلى الشلل قد تؤدي إلى الإعاقة العقلية وأيضا إلى الصرع وتعتبر الالتهابات المخية والسحائية من أكثر العوامل التي تؤثر بعد الميلاد في إحداث الإعاقة العقلية. كما أن تأخير فيروسات مرض الفدة النكفية والحصبة والسعال الديكي على الجهاز العصبي المركزي قد يؤدي إلى الإعاقة العقلية وحالات التسمم ونقص الفيتامين في الطفولة إذا استمر لفترة طويلة قد يؤدي إلى تغيرات لا شفاء منها في القشرة المخية مع درجات مختلفة من الإعاقة العقلية. وسوء التغذية. والحوادث والصدمات التي تؤثر بشكل مباشر على الخلايا الدماغية سبب رئيسا من أسباب الإصابة بالإعاقة العقلية والأمراض والالتهابات التي كثيرا ما يتعرض لطفل لها خاصة في السنوات الأولى من عمره. والعقاقير والأدوية التي يتناولها في أثناء مرضه قد تؤدي إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي وبالتالي إلى الإعاقة العقلية

كما يمكن تفسير الاختلافات بين سلوك الأطفال أثناء عمليات النمو كنتيجة لخبرات التعلم التي يتعرض لها مثل هؤلاء الأطفال في بيئاتهم المختلفة. (الطواب: 1995) فعملية التعلم، عملية عملية أساسية وهامة في حياة الطفل منذ اللحظة الأولى من حياته. ونتيجة لاستجابات البيئة المحيطة به. يتعلم كثيرا من أنواع السلوك سواء المرغوبة منها أو غير المرغوبة.

وهناك مجموعة من الاضطرابات قد تؤثر على القدرة على التعلم. وتتضمن هذه المجموعة اضطراب الإبصار والسمع أو المعجز الحركي والاضطرابات الانفعالية والصرع وما لم يكن هناك تربية خاصة وتدريب مع معالجة المعجز كلما أمكن ذلك. فإن النمو العقلي لهؤلاء الأطفال يضطرب. بالإضافة الى هذه الاضطرابات التي تعزل الفرد عن المثيرات العادية اللازمة للنمو الصحيح. فإن الحياة في ظروف غير ملائمة اجتماعيا قد تؤدي أيضا إلى مثيرات غير ملائمة وإلى نقص في الفرص التربوية ويشار إلى هذه الحالات من التخلف العقلي بالتخلف الذي يرجع إلى الحرمان النفسي الاجتماعي

وشمة سؤال يطرح نفسه! ما هو الأكثر أهمية للطفل؟ الوراثة أم البيئة؟

فقد انشغل علماء النفس في كيفية الاجابة عن هذا السؤال. فبينما أشار جنسن Jensen الى ان اثر الوراثة يفوق في الاهمية كثيرا العوامل الأخرى. في تفسير ظاهرة الاختلاف في القدرات العقلية. بينما يتحدث العلماء بأن التغيرات التي تحدث في دم الأم خلال فترة الحمل سواء كان سببها التغذية أو إصابة الأم بمرض السكر أو نحو ذلك تؤثر على الجنين Fetus. فالأم المريضة بمرض البول السكري D.abetic mother أو المريضة بارتفاع ضغط الدم Blood pressure يمكن ان تتسبب في موت الجنين قبل ان يرى النور.

لاحظ في العرض السابق انشغال علماء النفس في التفكير بالطريقة التي يمكن الاجابة فيها عن أهمية البيئة وتأثيرها على النمو الانساني.

فالبيئة الجغرافية المتمثلة بالظروف المادية المحيطة بالفرد من عوامل جغرافية ومكانية. كالطقس والمناخ، والموارد والامكانيات المادية التي تؤثر على نمو الفرد. وظروف العصر الذي يعيش فيه الفرد، ومستوى التطور الذي أحرزه المجتمع في المستوى الحضاري بنتاجه، وأدواته، ورموزه في سياق العملية التاريخية. يمثل بالضرورة مكونات الشخصية الانسانية. وعامل بارز من عوامل النمو الانساني (عبد المعطي، وقناوي، 2001).

وتمثل الثقافة محصلة التفاعل القائم بين الفرد ومجتمعه وبيئته. كما تعد ثمرة علاقة الفرد بالفرد. وبالزمن، والمكان، وبالكون، وكل ما يتعلمه الفرد، أو يكتسبه اجتماعيا من عادات ومهارات، واتجاهات، وقيم، وما تخلف له من معارف عقلية، أو أشياء، أو طرز مادية، والثقافة بذلك، تحلف لنا نتاج المجتمع وافراده. فالثقافة والمجتمع ظاهرتان مرتبطتان متماسكتان أشد التماسك. ولكل ثقافة مجتمعها البشري الذي تميزه عن غيره من المجتمعات.

وللبينة الاجتماعية أثرها القوي في نمو الطفل. حيث ترتبط البينة الاجتماعية بكل من النمو الاجتماعي للطفل. وأثر الأسرة والاحوة والثقافة القائمة على سرعة النمو والأسرة وظيفة بيولوجية تربطها بالطفل. حيث تبدأ حياة الطفل بعلاقات بيولوجية حيوية تربطه بأمه. تقوم في جوهرها على اشباع الحاجات العضوية للطفل. كالطعام والنوم والدفء ثم تتطور هذه العلاقات الى علاقات نفسية قوية وثقى كما

ان لها وظيفة اجتماعية ونفسية هامة. فهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل وهي العامل الأول في صلب الطفل بصيغة اجتماعية. وللعلاقة بين الوالدين أثر قوي على الطفل: فالسعادة الزوجية تؤدي الى تماسك الأسرة بما يخلق مناخا يساعد على نمو الطفل الى شخصية متكاملة ومتزنة والوفاق والعلاقات السوية بين الوالدين تؤدي الى إشباع حاجة الطفل الى الأمن النفسي والى توافقه النفسي. والاتجاهات الاتقالية السوية واتجاهات لوالدين الموجبة نحو الحياة الزوجية ونحو الوالدية تؤدي إلى استقرار الأسرة و لصحة النفسية لكافة أفرادها. والتعاسة الزوجية تؤدي إلى تفكك الأسرة بما يخلق مناخا يؤدي الى نمو الطفل نمو نفسيا غير سوي. والخلافات بين الوالدين تعكس صفاء جو الأسرة مما يؤدي إلى أنماط السلوك المضطرب لدى الطفل كالغيرة والانانية والشجار وعدم الاتزان الانفعالي. والمشكلات النفسية للزوجين والسلوك الشاذ الذي قد يقومان به يهدد استقرار المناخ الأسري والصحة النفسية لكافة أفرادها.

2: 2: 6 أساليب تقويم النمو:

يمكن للباحث القيام بتقويم النمو الانساني بطريقة او اكثر من الطرق التالية:
(صادق وابو حطب، 1999):

- الملاحظة العلمية المنظمة: وهي جوهر العلم التجريبي الذي ينتمي اليه علم النفس بصورة واضحة
- المعلومات أو البيانات: وتبرز اهمية الملاحظة العلمية في انها تنتج أهم عناصره المتمثلة في المعطيات Data والمعلومات او ابيانات Information التي يحتاجها الباحث في بحثه.
- الموضوعية: ولا بد للمعطيات او البيانات التي يجمعها الباحث العلمي بالملاحظة ان تتسم بالموضوعية Objectivity.
- قابلية البحث العلمي للاستعادة والتكرار: وتتطلب الموضوعية ان يقوم الباحث بعمليات التسجيل والتقدير والحكم بحيث يتضمن قابلية البحث العلمي للاستعادة او التكرار Explicability.
- اقرار صحة الفرض او النظرية: فالمعطيات والبيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث بالملاحظة العلمية المنظمة هي وحدها الشواهد والاكدة التي تقرر صحة الفرض او النظرية.

وبالنظر لزيادة التطبيق العلمي لنتائج البحوث التي تم تحقيقها في السنوات الأخيرة وبالنظر الى اننا نشرك في البحوث، العديد من أفراد العينات الدراسية المختلفة. من فئات واعمار متباينة. مما قد يلحق بهؤلاء أذى نفسيا، أو جسميا، أو اجتماعيا جراء مشاركتهم في تلك البحوث. ومع ذلك فتحن جميعا نسعى بخطى حثيثة نحو اجراء المزيد من البحوث التي تتعلق أساسا في البحث عن السبل الكفيلة لتحسين الحياة الانسانية على الأرض. وعلينا أن نأخذ بعين الاعتبار حقوق هؤلاء الناس الذين يختارهم كعينات دراسية لبحوثنا (ملحم، 2002):

- حق الفرد رفض المشاركة في عينة البحث.
- حق الفرد في رفض الاجابة عن بعض الأسئلة مما يستدعي انتباه الباحث لبعض أسئلة البحث المسببة للإحراج والتي تتدخل في خصوصيات الفرد. لذا يستحسن حذفها سلفا.
- أخذ موافقة الكبار أو أولياء الأمور أو المعلمين حول مشاركة الصغار في البحوث.
- الحفاظ على سرية الاجابة الفردية لأن اهتمام الباحث ينصب عادة على مجموع الاجابات وليس اجابات كل فرد على انفراد
- تعريف أفراد العينة الدراسية بالرموز وليس بالأسماء
- للفرد المشترك الحق في معرفة أهداف البحث قبل أو بعد المشاركة حسب اتفاق الباحث مع المشترك ومدى تأثير ذلك على النتائج المتوقعة.
- حق الفرد في أن لا يتكلف أي نفقات مثل تكليفه ارسال أوراق الاجابة للباحث
- حق الفرد في أن يقوم الباحث بتحديد الوقت المناسب للفرد للمشاركة في البحث
- هناك بعد آخر بأخلاقيات البحث التربوي. وهو العلاقات الانسانية بين الأطراف المشاركة في البحث بصورة مباشرة أو غير مباشرة. ولابد للباحث أن يكون مستعدا لاجابة عن أي استفسار قد يوجه اليه حول البحث. خاصة اذا كان البحث يرتبط بممارسات الأفراد من طلبة المدارس أو هيئاتها العاملة:
- الغرض من الدراسة ؟
- ما نأمل في الوصول اليه من هذا البحث
- القيمة المتوقعة لنتائج البحث الذي نقوم به
- انعكاسات نتائج البحث على التربية بشكل عام أو على المدرسة بشكل خاص

- الوقت الذي سوف يتم جمع المعلومات من المدرسة
 - الفترة الزمنية التي سوف يستغرقها جمع المعلومات من المدرسة
 - كيفية جمع المعلومات من الطلبة في غرفة الصف أم في مكان آخر
 - مدى مشاركة المعلمين في تطبيق أدوات جمع البيانات والمعلومات
 - حاجة الباحث في تقديم خدمات معينة (مختبر، أوراق اجابة.. الخ) له من المدرسة
- وانشراط الباحثي يهدف أساسا الى تقديم المعرفة المؤثوق بها، والتي تحدث التراخيا على الناس. مما يجعل العديد من الباحثين يسعون الى العمل بتجرد وموضوعية وأمانة علمية في البحث. مدفوعين نحو حب الاستطلاع والتعطش للمعرفة. ومع ذلك، فإننا نجد عددا آخر من الباحثين توجد لديهم منافع شخصية فينزلقون في تحيزهم ويبررون تجاوزاتهم عن بعض الاعتبارات والقواعد الاخلاقية التي تميز الباحث النزيه. وتقرير نتائجها والتي تتمثل فيما يلي:
- ان اي تغيير او تزيف او تزوير في البيانات التي جمعها الباحث تلغي صحة البحث وتجعله مرفوضا أصلا. فلا يحق للباحث اخفاء جوانب من بياناته، ويقتصر على ما يدعم نتيجة معينة.
 - لا يجوز للباحث ان يضع فروضه بعد استخلاص نتائج البحث. والمفروض ان البحث جاء محاولة للتحقق من صحة فروض بدأ بها الباحث.
 - يجب ان تتضمن اجراءات البحث ما يبرز الثقة في البيانات المتجمعة فيه كاستخدام أساليب موضوعية في الملاحظة وجمع البيانات واستخلاص دلالات من صدق البيانات وثباتها.
 - يفترض في الباحث ان يكون واعيا للمحددات وأية جوانب قصور في اجراءات بحثه، خاصة في انتقاء العينات وضبط العوامل وطرق القياس والمعالجة الاحصائية وعمليات البحث.
 - الامانة العلمية هي المبدأ الأساسي في تقرير نتائج البحث بالصورة التي توصل اليها الباحث سواء اعتبرها ايجابية او سلبية. كما تقضي الامانة العلمية ايضا لاعتراف بفضل الباحثين الاخرين بأن يوثق المرجع المناسب عند الاقتباس عن هؤلاء الباحثين وأن لا ينسب باحث افكار غيره لنفسه.

- يهدف البحث الموضوعي إلى تقديم المعرفة دون أن يسيء إلى الأعراف والتقاليد والمعتقدات. مما يتطلب من الباحث الحصول على إقرار من السلطات المختصة عند قيامه إجراء بحث يمس بسياسات أو اتجاهات سائدة قد يترتب عليها آثار غير مقبولة لدى المجتمع أو سوء فهم لديهم.
- لا يجوز للباحث أن يقوم بإجراءات بحثية لها آثار سلبية على الصحة الجسمية أو العقلية للأفراد المشاركين في البحث. وعليه أن يتحمل كامل المسؤولية المترتبة عن أي ضرر قد يقع على الأفراد المشاركين في البحث أو يمس بكرامتهم أو مثلهم وقيمهم.
- يجب أن تؤخذ موافقة الأفراد المشاركين في البحث مسبقاً. وأن يطلعوا على إجراءات البحث التي ستطبق عليهم خاصة إذا كان بعضها لا يريح المشاركين، ولا يجوز للباحث أن يفرض (بسبب نفوذه مثلاً) على المفحوصين المشاركة قسراً بالبحث.
- لكل فرد مشارك في البحث الحق كاملاً في أن يبقى مجهول الهوية. وأن تبقى البيانات المتجمعة عنه مكتوبة، ولا تقع في متناول أية جهة رسمية كانت أو غير رسمية.
- الصراحة والأمانة هما الصفتان المميزتان للعلاقة بين الباحث والمفحوص. فإذا اقتضت منهجية البحث إخفاء بعض الحقائق عنهم توجب على الباحث توضيح الأسباب الموجبة لذلك. بشكل يقي على العلاقة المتميزة بينهما.

2، 3 تقويم الاستعداد:

يعرف الاستعداد على أنه ذلك المستوى من النمو الذي لا بد أن يصل إليه الفرد في مختلف النواحي الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية حتى يتمكن من معرفة مدى استعداد الطفل للتعلم المدرسي؛ وتحديد نقطة البداية التي يجب أن تنطلق منه في تعلمنا له وبالتالي، تحديد الصف الدراسي الذي يجب أن يسجل فيه الطفل سواء كان هذا الطفل مسجداً في الممارسة أو منقولاً من مدرسة أخرى. وتحديد المادة العلمية التي يحب أن يدرسها الطفل والمادة العلمية التي يجب أن يعفى عنها. ومعرفة أي المناهج أو الكتب المدرسية التي تصلح لتعلمه.

يتألف الاستعداد من النمو الجسمي؛ بما فيه النمو الحسي والحركي، والنمو العقلي، مقاساً بالعمر العقلي، والنمو اللغوي، ونمو القدرة على التمييز السمعي والبصري، ونمو القدرة على الربط بين الأفكار وحل المشكلات والاتجاهات الانفعالية والتكيف الشخصي

2: 3: 1 أهداف تقويم الاستعداد:

لتقويم الاستعداد أهداف عديدة من أبرزها معرفة ما إذا كان الطفل يملك أو لا يملك بعض المداخلات السلوكية: كالمهارات والقدرات الضرورية (متطلبات سابقة).

للتسجيل في النصف الأول الابتدائي مثلاً وتصنيف الأطفال إلى الفئات التالية

- المستعدون لبدء التعلم المدرسي؛ يشرع هؤلاء في التعلم المدرسي منذ اليوم الأول.
- أشباه المستعدين لبدء التعلم المدرسي؛ وهؤلاء ينمى استعدادهم خلال شهر أو أكثر. وعندما يتم نموهم تشرع المدرسة في تدريبهم
- ذوي الاستعداد الضئيل: تستبعد هذه الفئة أو تعاد للروضة وتبقى هناك حتى يكتمل استعدادها
- تحديد ما إذا كان الطفل يتقن مسبقاً المادة التي سيدرسها أو أن أهداف تدريس المادة قد تحققت لديه. بفضل خبرات خاصة غير مدرسية أو مدرسية من نظام تعليمي آخر. وذلك لكي نغنيه من دراسة ما يتقنه أو نسمح له بالتسجيل في مستوى أعلى.

2: 3: 2 وسائل تقويم الاستعداد:

هناك وسائل عديدة لتقويم الاستعداد بحسب الهدف الذي يسعى إليه لتقويم. فهناك الاختبارات والمقاييس العلمية، والنفسية، والتقارير، والملاحظات التراكمية، وقوائم التقدير. إلخ. فإذا كان الغرض من تقويم الاستعداد: معرفة مدى صلاحية التلميذ للمشاركة في النشاطات الرياضية. فإن هذا يتطلب منا إخضاع التلميذ لفحص طبي. والتأكد من خلوه من أية أعراض تعيق اشتراكه في الأنشطة الرياضية بالمدرسة أما إذا كان الغرض من تقويم الاستعداد هو لمعرفة مدى استيعاب التلميذ لمادة تعليمية جديدة فهذا يتطلب منا التأكد من سلامة السمع والبصر بحيث يخصص الطفل

للفحص الطبي أولاً. ثم إخضاعه لاختبارات خاصة بالاستعداد القرائي واختبارات القدرة المدرسية... وهكذا.

- ويمكن استخدام واحدة أو أكثر من الأساليب التالية في تقويم الاستعداد :
 - بطاقة أحوال التلميذ: بحيث على معلومات شخصية وعائلية وطبية ونفسية وتربوية واجتماعية. بحيث تقوم المدرسة بتسجيل جميع المعلومات عند تسجيل الطفل بها ويتم الاطلاع على بطاقة الطفل بشكل دوري من قبل معلمي الصف والمرشدين التربويين في المدرسة. وإضافة أية معلومات جديدة عن الطفل فيها.
 - الفحص الطبي: وهذا يعني فحص الطفل فحصاً شاملاً ووقتياً قبل دخوله المدرسة وبشكل دوري بعد ذلك. وتدوين المعلومات الناتجة في سجله التراكمي. ومتابعة أي خلل قد يكون موجوداً لدى الطفل بهدف تصحيحه وعلاجه من أية أمراض قد يعاني منها في حينه.
 - اختبارات الاستعداد المدرسي **Tests of Readiness**: وتُعطى مثل هذه الاختبارات للأطفال الذين يدخلون المدرسة لأول مرة. من أجل تحديد مدى استعدادهم لبدء العمل المدرسي. وعادة ما تركز هذه الاختبارات على تحليل المهارات والقدرات التي يتوقف عليها التعلم المدرسي. وتحديد أي الأطفال لديه استعداد لبدء تعلم القراءة. ومعرفة احتمال سرعة تقديم أو السرعة التي سيتعلمون بها. وكذلك معرفة القدرات والمهارات التي يجب أن تنمي لدى الأطفال الذين لا استعداد لديهم كي يصبحوا مستعدين لبدء في تعلم القراءة. ومن أمثلة هذا النوع من الاختبارات قائمة رصد الاستعداد القرائي لطفل ما قبل المدرسة

٩: الاستعداد الحسي:

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير
	1- العينان:	(1)(2)(3)(4)(5)
1	يبدو الإرهاق على عيني الطفل:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يفرك عينيه باستمرار	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يقرب الأشياء ليراها	(1)(2)(3)(4)(5)
	• غير ذلك :	(1)(2)(3)(4)(5)

الرقم	ال فقرات	مقياس التقدير
2	عين الطفل سليمتان كما تدل النتائج المخبرية للطبيب:	(1)(2)(3)(4)(5)
2 -	الآن: اتان:	
	• يستجيب للأسئلة والإرشادات التي تلقى عليه	(1)(2)(3)(4)(5)
	• قادر على سماع ما يقال في الصف	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يستطيع سماع الصوت المنخفض على مسافة (7 أمتار) تقريباً والوشوشة على مسافة نصف متر تقريباً.	(1)(2)(3)(4)(5)
	• قدرته على السمع طبيعية بناء على نتائج الفحص المخبري	(1)(2)(3)(4)(5)
3 -	النطق:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يتكلم بوضوح	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يستجيب للتصويب اللفظي الذي يقدم بشكل مقبول	(1)(2)(3)(4)(5)
4 -	التآزر بين اليد والعين:	(1)(2)(3)(4)(5)
	تقوم يده بالأعمال التالية براحة:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• قطع الأشياء	(1)(2)(3)(4)(5)
	• استخدام الأدوات	(1)(2)(3)(4)(5)
	• اللعب بالطابة	(1)(2)(3)(4)(5)
5 -	الصحة العامة:	(1)(2)(3)(4)(5)
	تبدو على الطفل:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• امارات الصحة الجيدة	(1)(2)(3)(4)(5)
	• مظاهر التغذية الجيدة	(1)(2)(3)(4)(5)
	نظهر الفحوص الحسية المدرسية أنه في وضع صحي جيد	(1)(2)(3)(4)(5)

ب: الاستعداد الاجتماعي:

الرقم	الفقرات	مقياس التقدير
1-	التعاون:	(1)(2)(3)(4)(5)
	يعمل بروح طيبة مع الزمرة متحملاً قسطه من المسؤولية	(1)(2)(3)(4)(5)
	يتعاون مع غيره من الأطفال في الألعاب	(1)(2)(3)(4)(5)
2-	المشاركة:	(1)(2)(3)(4)(5)
	يشارك الآخرين:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• المواد التي يستخدمها ولا يحتكرها وحده	(1)(2)(3)(4)(5)
	• ألعابه المنزلية	(1)(2)(3)(4)(5)
	ينتظر الطفل:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• دوره في اللعب	(1)(2)(3)(4)(5)
	• عندما يقوم المعلم بمراقبة عمل الأطفال داخل الصف	(1)(2)(3)(4)(5)
3-	الاعتماد على النفس:	(1)(2)(3)(4)(5)
	يقوم الطفل:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• بأعماله بنفسه	(1)(2)(3)(4)(5)
	• بالعمل دون الرجوع إلى المعلم لإرشاده فيما يتصل بالخطوة التالية.	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يمتنى بملابسه وأشياءه بنفسه	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يجد شيئاً يشغل به نفسه لدى انتهائه من المهمة المقررة له	(1)(2)(3)(4)(5)
4-	الإصغاء الجيد:	(1)(2)(3)(4)(5)
	يكون يقظاً ومنتبهاً في الصف	(1)(2)(3)(4)(5)
	يستمع:	(1)(2)(3)(4)(5)
	• دون مقاطعة المتحدث	(1)(2)(3)(4)(5)
	• إلى القصص باستمتاع ملحوظ بحيث يتمكن من إعادة مردها أو سرد أجزاء منها.	(1)(2)(3)(4)(5)
	• يتفقد الإرشادات البسيطة التي توجه إليه	(1)(2)(3)(4)(5)

5- أمور عامة:	
• يمتني بالأدوات والمواد المخصصة له	(1)(2)(3)(4)(5)
• يتقبل قيادة الراشدين له دون معارضة أو تذمر	(1)(2)(3)(4)(5)
• يغير من طرائقه مستفيداً من تجربة ملق آخر	(1)(2)(3)(4)(5)

ج: الاستعداد العاطفي:

1- التوافق مع المهمات:	(1)(2)(3)(4)(5)
• يتابع الطفل العمل حتى نهايته (كالرسم والإعداد لنشاط ما الخ)	(1)(2)(3)(4)(5)
• يتقبل التمييز الذي يخصص في الأمور الروتينية المدرسية بشكل هادئ	(1)(2)(3)(4)(5)
• تبدو عليه السعادة والتوافق السوي في المدرسة من خلال الانتباه الجيد والراحة النفسية، وحب العمل المخصص له	(1)(2)(3)(4)(5)
2- الاتزان:	(1)(2)(3)(4)(5)
يتقبل قسماً من المعارضة دون صراخ أو حركة	(1)(2)(3)(4)(5)
يقابل الغرباء دون خجل أو حياء	(1)(2)(3)(4)(5)

د: الاستعداد النفسي:

1- الاستعداد العقلي للقراءة:	(1)(2)(3)(4)(5)
تبدو على الطفل:	(1)(2)(3)(4)(5)
• إمارات الاهتمام بالكتب	(1)(2)(3)(4)(5)
• الاهتمام بالأشكال غير المادية للكلمات	(1)(2)(3)(4)(5)
• يسأل عن معاني الكلمات أو الإرشادات	(1)(2)(3)(4)(5)
2- النصح العقلي:	(1)(2)(3)(4)(5)
تكشف اختبارات القدرة العقلية عن نضج الطفل الكافي لبدء القراءة	(1)(2)(3)(4)(5)
يستطيع الطفل أن:	(1)(2)(3)(4)(5)
• يبدي رأيه في عمل الآخرين أو في عمل قام به نفسه	(1)(2)(3)(4)(5)

(1)(2)(3)(4)(5)	• يموم برسم شيء ما للدلالة على فكرة معينة أسوة بالأطفال لأحريين في سنه
(1)(2)(3)(4)(5)	• يعيد سرد قصة ما دون خلط أحداثها
(1)(2)(3)(4)(5)	• يقوم بتمثيل قصة خيالية ما
(1)(2)(3)(4)(5)	3- العادات العقلية:
(1)(2)(3)(4)(5)	• يكتسب الطفل عادة قراءة الكلمات اللغوية من اليمين الى اليسار
(1)(2)(3)(4)(5)	• يستطيع الطفل أن يقوم ب:
(1)(2)(3)(4)(5)	• تفسير الصور
(1)(2)(3)(4)(5)	• استيعاب حقيقة أن الرموز اللغوية تتصل بالصور والأشياء
(1)(2)(3)(4)(5)	• التنبؤ بما سيحدث في قصة ما
(1)(2)(3)(4)(5)	• تذكر الفكرة الرئيسة المعروضة عليه والأفكار الهامة كذلك.
(1)(2)(3)(4)(5)	4- اللغة: الاستعداد اللغوي:
(1)(2)(3)(4)(5)	• يتكلم الطفل ب:
(1)(2)(3)(4)(5)	• وضوح
(1)(2)(3)(4)(5)	• شكل صحيح عندما يصحح له المعلم لفظة ما
(1)(2)(3)(4)(5)	• يستطيع الطفل أن يتكلم بجمل مفيدة
(1)(2)(3)(4)(5)	• يفهم الطفل معاني الكلمات البسيطة التي ترد في مكتب أطفال ما قبل المدرسة
(1)(2)(3)(4)(5)	• يعرف الطفل بعض الكلمات ذات العلاقة بعضها ببعض مثل: "فوق وتحت" و "كبير وصغير" و "أعلى وأسفل"

- اختبارات الذكاء: وتعطى مثل هذه الاختبارات لتحديد مستوى النمو العقلي
للأطفال. وقد صممت معظم الأنظمة التعليمية على أساس أن العمر العقلي هو
المهم وليس العمر الزمني. وأن العمر العقلي المناسب لبدء عملية التعلم هو

الأساس. واشتهرت اختبارات ستانفورد - بينيه ووكسلر كأفضل مقاييس القدرة العقلية لدى الأطفال. وهي اختبارات تعطي لفرء واحد من قبل الماحصر الذي يطرح أسئلتها شفويا. ويلاحظ المفحوص ويسجل اجاباته. بإمكانك الاستزادة عن اختبارات الذكاء بقراءة الوحدة السادسة من هذا المؤلف.

2:4 تقويم التحصيل:

عزيزنا الدارس: مرر معك في الوحدة الخامسة من هذا المؤلف بان أحد اهتمامات المعلم الناجح هو قياس نتائج التعلم المختلفة للطالب ، وان الاختبار التحصيلي إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب . وقضلا عن هذه الوظيفة لتقويمية النهائية والتعليم حيث يتلازم الاختبار معهما في مراحل متتابعة . وفي كل مرحلة يحتاج المعلم إلى أداة تقويمية موضوعية تساعده في بلورة القرارات التعليمية المناسبة . وهكذا يكون التقويم جزءا متكاملا من العملية التعليمية

وتصمم الاختبارات التحصيلية لقياس المعارف والمهارات التي يكتسبها الطلبة في مجال محدد لموضوع دراسي معين ، وتكون مفردات الاختبار بمثابة عينة ممثلة لجميع المفردات المتعلقة بالمجال الدراسي المعين. وبناء على ذلك فإنه يمكن تحديد الافتراضات المتعلقة بطريقة القياس على النحو الآتي:

- يمكن تحديد محتوى أو نطاق المعارف والمهارات التي يشتمل عليها الاختبار في عبارات سلوكية تحدد التوقعات أو المستويات المرجوة للمادة الدراسية لكي نتمكن من قياسها.
- يقيس الاختبار الأهداف أو التوقعات أو المستويات المهمة ولا يقيس أهدافا غير ضرورية. وهذا الافتراض يتعلق بصديق محتوى الاختبار
- توفر فرصة كافية للطلاب الذين سيطبق عليهم الاختبار لتعلم المادة التي سوف يشتمل عليها الاختبار وقياسها.

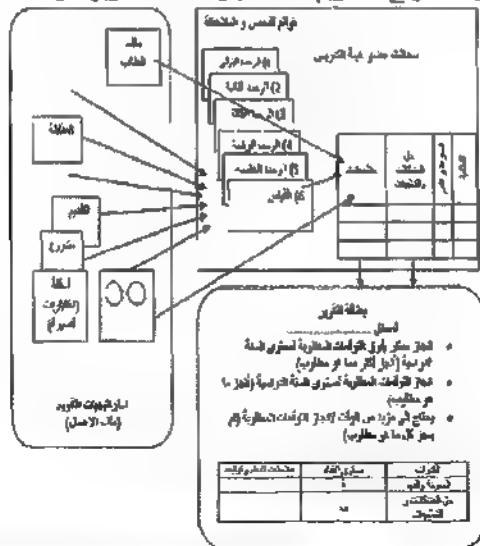
2:4:1 استخدام المعلم الأنشطة الصفية في تقويم التحصيل:

عند قيام المعلم بتحضير وحدة دراسية من وحدات المنهاج المقررة، فإنه يحتاج أولا لى اختيار مجموعة متنوعة من اساليب التدريس. ومن ثم اختيار الأنشطة التي تساعد

التقويم في الإرشاد النفسي والتربوي

الطلبة على التعرف على محتوى الوحدة الدراسية واستيعابها وتطبيقها. وعادة ما يقوم المعلم باختيار أنشطة وأعداد أنشطة أخرى لينفذها الطلبة ضمن عدد من المعايير من أبرزها: (Mehrens & Lehmann, 2001):

- تحديد خطة التقويم لكل وحدة في الوقت الذي يتم فيه تحضير خطة تدريس تلك الوحدة.
 - وضع نموذج لتخطيط وحدة لتدريس مجموعة الاهداف المقترحة للوحدة
 - اختيار استراتيجيات التقويم المناسبة لاهداف الوحدة واساليب التدريس
 - كتابة مذكرة تحضير الدرس
 - اختيار استراتيجيات التقويم المناسبة لأهداف المنهاج واساليب التدريس
 - استخدام استراتيجيات تقويم متنوعة مع التركيز على توفير معلومات عبر المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية
 - تشجيع الطلبة على التقويم الذاتي
 - متابعة تحقيق الاهداف التعليمية في محاور المنهاج المختلفة
 - تقويم أداء الطلبة عبر استراتيجيات التقويم المناسبة لأهداف المنهاج
- أولاً: نموذج التقويم المستمر وأعداد التقرير عن المساق



2: 4: 2 تقويم التحصيل باستخدام الحافظة التعليمية Portfolio

الحافظة التعليمية جمع نسقي او تضامى لاعمال وتماذج حسن انتقاؤها والتفكير فيها من عمل المتعلم نوثق تعلمه عبر الزمن وتعكس تقويمه لذاته وتشهد على مهاراته وميوله وافكاره وانجازاته وتبين التحسن الذي يطرأ على الاداء مع التقدم في العملية التعليمية/ التعليمية. وتفسر من خلاله افكاره وانطباعاته وتاملاته واسباب التحسن وعوامله. وتضم النواتج المكتوبة والصور والعينات واشربة التسجيل والفيديو واقرص الليزر واشياء صنعها المتعلم بنفسه. وكل ماله صلة بالاداء كالمسودات والافكار المستقبلية كسجل للعملية التعليمية / التعليمية من بدايتها لنهايتها . وتهدف الى تاحة الفرصة للمتعلم لتقويم نموه وتقدمه. وتوفر له وللآباء فرصا للتواصل بفاعلية اكبر مع عمله وادائه. وتجعله شريكا في عملية التقويم. كما تساعد في بناء عادات تنظم الذات وتنمي مهاراتها.

وقد نشأت فكرة الحافظة التعليمية من مهام التقويم الصفي من اجل مساعدة المتعلمين على الاندماج في عمليات تنظيم الذات. وان يلاحظ المتعلم نفسه ويكون على وعي بما يفعله وان يقوم نفسه واداءه على نحو دقيق . وذلك عن طريق:

- تزويد المتعلمين بمحركات لتقويم التعينات أو الواجبات والطلب منهم تقويم اعمالهم باستخدام هذه المحركات
- توفير امثلة للنواتج الجيدة والضعيفة ونطلب من المتعلمين المقارنه بينها في ضوء هذه المحركات
- تاحة الفرصة للمتعلمين كي يتأملوا اراءهم ويتفكروا في اداءاتهم ويكتبون نتائج هذا التأمل والتفكير
- مقارنة المتعلمين لأعمالهم بدءا من العمل السابق وصولا الى العمل الجديد الذي تم انجازه.
- الطلب من المتعلمين ان يمدوا حافظة او ملفا يضم افضل اعمالهم مع اتخاذ قراراتهم عن النواتج التي توضع في الحافظة ومسوغاتهم لذلك
- عقد لقاءات مع المعلمين والمشرفين التربويين والاقراء حبيب يصف المتعلم انجازاته ويتحدث عنها . بحضورهم.

- اتماس المعلم افكار التلاميذ عن المحركات التي ينبغي ان تستخدم في تقويم الاداء ويمكن تقويم استخدام الحافظة التعليمية بما يلي:
- تحديد الغرض من استخدام الحافظة التعليمية: يجب تحديد الغرض من استخدام الحافظة التعليمية هل هي لقياس جانب نمائي؟ فالغرض هنا قياس تحقيق أهداف بعيدة المدى، وإن كان الغرض لقياس نمو المهارات فيجب التركيز على جوانب ممارسة المهارة المختلفة، وإن كان الغرض توصيل إنجازات المتعلم للأباء والمسؤولين فيجب أن تشمل في هذه الحالة على نماذج مختلفة من أعمال المتعلم مع التركيز على أفضل الأعمال، وما يمثل لإنجازه النهائي.
- مشاركة المتعلم في اختيارها: يقصد بالمشاركة تحديد المتعلم للإنتاج الذي يضعه في الحافظة التعليمية بعد تدريبه على مهارة معينة، أو دراسته لموضوع معين، وتساعد هذه المشاركة في (تدعيم دافعية المتعلم وتقويمه لنفسه، وتدريبه على عادات التفكير الناقد ومهاراته). كما يجب مساعدة المتعلم في اختياراته للحافظة التعليمية من خلال عقد لقاءات دورية مع المعلم لهذا الغرض، ومشاركة الوالدين. وتبادل الحافظات الشخصية بين الأقران
- تحديد وتمييز المحركات التي يتم في ضوءها اختيار النواتج وتقويمها: من مشكلات التقويم باستخدام الحافظة التعليمية أن التقدير ليس ثابتاً حيث تضم كل حافظة مجموعة فريدة من الأعمال، أي أن كل متعلم يقوم على أساس معطيات مختلفة، ومن هنا يجب أن تكون المحركات والمعايير التي يحتكم إليها واضحة من البداية لكل من المعلم والمتعلم حتى تمكن المتعلم من اختيار النواتج التي يضعها في الحافظة في ضوءها، ويتمكن المعلم من الحكم على مدى تقدم المتعلم.
- ذكر نواحي القوة والضعف في التقويم النهائي: تعكس الحافظة التعليمية الطليعية المعقدة لانجاز المتعلم وادائه. وذلك من خلال الاداء وكيفيته ومبررات اختياره من بين مجموعة من الاداءات لوضعه في الحافظة بعد تأمل وتفكير كما انها تربط التعليم بالتقويم في نمسج واحد. فالتعلم يدرّب على مهارات القراءة الحهرية مثلاً ومن خلال ممارسة هذه المهارات من خلال نماذج تطبيقية يبدأ في تحير إحداها على أن يكون الأداء المهاري جيداً (ممارسة المهارة بشكل أفضل مع تناقص الأخطاء) ثم يأتي دور المعلم فيذكر جوانب القوة والضعف كتنغذية راجعة يستضي بها المتعلم في اداءاته اللاحقة

- استخدام الحافظة التعليمية في قياس النمو في مهارات التدريس من خلال تدريب الطالب المعلم على بعض مهارات التدريس، وممارسته لهذه المهارة وترويده بمجموعة من المحركات مثل : التهيئة (مراعاة عناصر التشويق، وربط القديم بالجديد ، او تقديم معنى لمفهوم جديد، او تكوين خلفية تفيد في الدرس لجديد)، والتهيئة الجيدة (تستغرق زمنا مناسباً تضيف خبرة جديدة او توظف خبرة سابقة تحفز المتعلم وتجعله متنبها لاداء المعلم). وتكليف الطالب المعلم بان يضع في الحافظة التعليمية وصفا للموقف التدريسي كشرائط فيديو مسجل عليه الحصص، وتقويم المشرفين والافقران، وخطط الدرس واوراق العمل ، اداءات التلاميذ التي يكلفون بها اثناء الحصة ، وتقويم الطالب لذاته .

أولاً: نموذج انجاز الطالب

ملخص انجاز الطالب في مساق:

وحدة ١

- تملأ الاستمارة مع نهاية تدريس كل وحدة من وحدات المنهاج وتوضع في ملف انجاز الطالب (الملف المحقبة الحافظة التعليمية Portfolio)

اسم الطالب:

الرقم الجامعي:

العام الجامعي:

الفصل الدراسي: التاريخ:

التخصص:

مدرس المساق:

اسم الوحدة .

ملخص قدرات الطالب واتجاهاته ومجهوده وعاداته في العمل :

• مستوى الانجاز: (أ) ممتاز (ب) جيد (ج) متوسط (د) ضعيف

ثانيا: نموذج تقويم أداء الطالب

أسم المقرر	رمز المقرر
الكلية التابع لها	الفصل الدراسي
اسم المدرس	العام الدراسي

معايير تقييم أداء الطالب

المجال	الأداء	المستويات				
		1	2	3	4	5
		ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
المهارات الفردية	يستخدم مهارات التفكير العليا					
	يوظف مهاراته في الاتصال والتواصل					
	يشارك في العمل الفريقي					
	يسهم في حل النزاعات					
	يمتلك تقديرا عاليا للذات					
	يمتلك علاقات ايجابية مع المدرسين					

المستويات					الاداء	المجال
5	4	3	2	1		
ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف		
					يستخدم مهارات التفكير العليا	المهارات الفردية
					يوظف مهاراته في الاتصال والتواصل	
					يشارك في العمل الفرقي	
					يسهم في حل النزاعات	
					يمتلك تقديرا عاليا للذات	
					يمتلك علاقات ايجابية مع المدرسين	
					يحرص على الحضور الى الجامعة بانتظام	الحضور و غياب
					يقدر اهمية الوقت	
					يتمتع بوجوده في الجامعة	
					يبدى اتجاهات ايجابية والتزاما واضحا نحو عمله	
					يتعامل بصورة ايجابية مع بيئة الجامعة	
					يستجيب لانماط التعلم المختلفة	التعلم والتعليم
					يعرف احدث المعلومات في موضوع تخصصه وحدثها	

المستويات					الاداء	المجال
5	4	3	2	1		
ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف		
					يربط بين خبراته القديمة والجديدة	
					يستطيع استخدام انماط تعلم مختلفة	
					يستطيع البناء على التراكم المعرفي السابق لديه	
					يتمكن من نقل تعلمه الى مواقف مختلفة	
					مظهره العام مقبول	المظهر العام
					يظهر اتجاهات علمية مرغوبة	والشخصية
					ينظم الاعمال الكتابية بمهارة عالية	

الدرجة =

100

ثالثاً: نموذج تقويم الورقة الامتحانية

اسم المقرر	رمز المقرر
لكلية انتابع لها	الفصل الدراسي
سم المدرس	العام الدراسي

أولاً: المواصفات العامة للورقة الامتحانية

رقم	العناصر	المستويات				
		1	2	3	4	5
		ضعيف	مقبول	جيد	جهد	ممتاز
1	وضوح وتحديد التعليمات المتعلقة بالاختبار					
2	سلامة اللغة وبساطتها ودقتها ووضوحها					
3	تنظيم شكل الاختبار وإخراجه					
4	ملائمة الزمن المحدد للاختبار					
5	خلو أسئلة الاختبار من الأخطاء العلمية والطبعية					
6	تغطية الاختبار لجميع وحدات المقرر					
7	تدرج أسئلة الاختبار من السهولة إلى الصعوبة					
8	خلو الاختبار من العبارات المتكررة					
9	قياس الاختبار لأهداف المقرر					
10	مناسبة توزيع أسئلة الاختبار على وحدات المقرر					
11	توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار					
12	تنوع أسئلة الاختبار (مقالية وموضوعية)					

رقم	العناصر	المستويات				
		1	2	3	4	5
		ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
13	تغطية أسئلة الاختبار للجوانب المهارية للمقرر					
14	مراعاة صياغة أسئلة الاختبار للفروق الفردية بين الطلبة					
15	صياغة الأسئلة المقالية تسمح بإظهار القدرة على الابتكار والإبداع					

ثانياً: المواصفات الخاصة ببناء الأسئلة في ضوء جدول المواصفات

1	مراعاة قواعد كتابة الأسئلة الموضوعية					
2	تنوع الأسئلة المقالية (علل، قارن، وضع)					
3	تنوع لأسئلة الموضوعية (صواب وخطأ، تكملة الجمل، اختيار من متعدد، مزاجية)					
4	قياس أسئلة الاختبار للمستويات المعرفية المختلفة					
5	قياس أسئلة الاختبار لمهارات التفكير الإبداعي					

الدرجة =

100

رابعاً: نموذج تقييم برنامج التدريب

اسم المقرر	رمز المقرر
الكلية التابع لها	الفصل الدراسي
اسم المدرس	العام الدراسي

رقم	العناصر	المستويات				
		5	4	3	2	1
		ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
	أولاً: التخطيط للموقف التعليمي					
1	يصوغ أهدافاً سلوكية					
2	ينوع مجالات الأهداف ومستوياتها					
3	يخطط لأعداد بيئة العمل في ضوء طرق التدريب المتبعة					
4	يخطط لاستخدام مصادر التعلم ذات الصلة بمحتوى التدريب					
5	يخطط لاستخدام أساليب تقييم متنوعة					
	ثانياً: التنفيذ					
6	يستخدم التهيئة المناسبة للموقف التعليمي					
7	يمهد للتدريب بطريقة مناسبة					
8	يربط محتوى التدريب ببيئة العمل					
9	يوظف الخبرات السابقة في مواقف التعلم الجديد					
10	ينوع طرق التدريب بما يناسب الأهداف					

رقم	العناصر	المستويات				
		1	2	3	4	5
		ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
11	يوظف مصادر التعلم المختلفة لتحقيق الأهداف					
12	يطرح أسئلة متنوعة مثيرة للتفكير أثناء التدريب					
13	يعالج الأخطاء فور وقوعها					
14	يوزع اهتمامه بين مجالات التدريب المختلفة					
15	يشارك بفعالية أثناء التدريب ويستخلص المعلومات ويوظفها في مجالات جديدة					

الدرجة =

100

خامسا: تقويم الورقة البحثية

اسم المقرر	رمز المقرر
الكلية التابع لها	الفصل الدراسي
اسم المدرس	العام الدراسي

رقم	العناصر	المستويات				
		1	2	3	4	5
		ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
1	الى اي درجة تطرح الورقة مشكلة البحث (او موضوعه) بشكل محدد وواضح؟					
2	الى اي درجة تبين الورقة اهمية موضوع البحث؟					
3	الى اي درجة يعتبر موضوع البحث ذا صلة وثيقة بالمساق؟					
4	الى اي درجة يعتبر الموضوع جديراً بالبحث؟					
5	الى اي درجة كان تقييم العرض في جوانبه الفرعية مناسباً؟					
6	الى اي درجة روعي التسلسل المنطقي في العرض؟					
7	الى اي درجة روعي الشمول والتكامل في بحث الموضوع؟					
8	الى اي درجة تعبر المعالجة عن فهم متعمق لموضوعات البحث؟					
9	الى اي درجة روعيت معايير موضوعية في تحليل النصوص المقتبسة؟					

رقم	العناصر	المستويات				
		1	2	3	4	5
		ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز
10	الى اي درجة روعيت معايير موضوعية في الاستدلال والاستنتاج؟					
11	الى اي درجة تعبر المعالجة عن الاصاله والابداع في التفكير؟					
12	الى اي درجة تراعي المعالجة التسوع والتباين في مصادر المعلومات؟					
13	الى اي درجة تحاكم مصداقية النصوص، المقتبسة في اطار التحليل الناقد؟					
14	الى اي درجة روعيت الدقة في الاقتباس والترجمة من المراجع؟					
15	الى اي درجة روعيت حداثة المراجع واصالتها؟					
16	الى اي درجة روعيت سلامة اللفه والدقة في التعبير العلمي؟					
17	الى اي درجة كان تنظيم الورقة وتبويب محتواها مناسبين؟					
18	الى اي درجة كانت المراجع المختارة ذات صلة بموضوع الورقة؟					
19	الى اي درجة روعيت قواعد التوثيق بالمراجع؟					
20	الى اي درجة تشكل الورقة للطالب خبرة تعلم جديدة وجديرة؟					

الدرجة =

100

2: 5 التقويم للوضع في المكان المناسب:

يعتبر التقويم للوضع في المكان المناسب تقويماً للاستعداد. فقبل وضع لتلميذ في نصف الدراسي الذي يناسبه لا بد أن نقف على استعداده أولاً. هذا بالإضافة إلى أن غرض تقويم الاستعداد هو وضع الأطفال الذين يزمعون دخول الصف الأول الابتدائي إذا توفر لديهم الاستعداد لمباشرة الدراسة في هذا الصف أو العمل على تحسين مستوى استعداد التلاميذ غير مكتملي الاستعداد للدراسة في الصف الأول الابتدائي وذلك بإبقائهم في صفوف رياض الأطفال ريثما يكتمل نضجهم الذي يسمح لهم بالدخول في الصف الأول الابتدائي واكتساب المعارف والمهارات التي تهيئهم لمباشرة الدراسة فيه. وهذا يعني التقويم للوضع في المكان المناسب.

2: 5: 1 أغراض التقويم للوضع في المكان المناسب:

تأكد أولاً عند تصنيفك لتلاميذ المدرسة الواحدة أن كل تلميذ قد وضع في نصف دراسي الذي يناسب مستواه بحيث يكون التلميذ في ذلك الصف قادر على اكتساب التعلم الجديد دون عائق. وبالتالي، فإنه يمكن تحديد أغراض التقويم للوضع في المكان المناسب بالنقاط التالية:

- وضع التلميذ في الصف الدراسي الذي يناسب كفاءته بحيث يدرس المنهاج المدرسي الذي يتناسب ومستواه. بمعنى لا يقوم بدراسة مواد دراسية قد تعلمها من قبل أو مواد سهلة أو مواد صعبة لا يمتلك الأساس اللازم لتعلمها.
- وضع التلميذ المنقول من دولة إلى أخرى أو من نظام تعليمي إلى نظام تعليمي آخر مختلف عنه في نصف الدراسي المناسب بحيث يعفى مما يتقنه من مواد دراسية واستدراك ما فاتته من مواد لم يكن قد درسها مسبقاً.
- وضع التلاميذ المنقولين من المرحلة الابتدائية والناجحين بها إلى المرحلة الإعدادية. أو من المرحلة الإعدادية والناجحين بها إلى المرحلة الثانوية في مدارس وفي صفوف دراسية تتناسب وقدراتهم وقابلياتهم وميولهم وشخصيتهم وتطلعاتهم. وهذا يعني تصنيف التلاميذ تصنيفاً متجانساً من حيث القدرة العقلية ومستوى التحصيل الدراسي. والحاجات الدراسية، واستراتيجيات التدريس بهدف إيجاد الجماعات التعليمية المتجانسة في الحاجات والفدرات

بحيث يسهل على هذه الجماعات عملية التعليم والتعلم وتنشيط دافعتهم ويسهل تكيفهم.

- تشعب التلاميذ حسب القدرة العقلية التي يتمتعون بها بحيث يتم تصنيف التلاميذ إلى: متفوقين، ومتوسطي الذكاء، وبطيء التعلم، ومتخلفين عقليا
- تشعب التلاميذ في المدرسة الإعدادية بحسب مستويات تحصيلهم وخصيلاتهم الثقافية وقدراتهم العقلية. أو بحسب التخصصات والمهن التي يرغبون في ممارستها. فقد يتم تشعب التلاميذ الذين ينهون مرحلة الدراسة الإعدادية بحسب استعداداتهم ومستوى تحصيلهم الدراسي إلى مدارس: زراعية، وتجارية، وصناعية، وحرفية، وأكاديمية
- تشعب التلاميذ ضمن المدرسة الثانوية بحسب التخصص الذي يمتلك الطالب استعداداً له. وقد حدد هذا الاستعداد بمعدل درجات التلاميذ بعد دراسته للصف الأول الثانوي بحيث يتم توزيعهم إلى: علمي، وأدبي، أو توزيعهم إلى مختلف التخصصات الأكاديمية والمهنية كما في المدارس الشاملة بالأردن التي تحوي المدرسة الواحدة منها عدداً كبيراً من التخصصات المهنية بالإضافة إلى التخصصات الأكاديمية بها.
- تشعب تلاميذ القسم الواحد إلى شعب متجانسة من حيث القدرة العقلية ومستوى التحصيل الدراسي. كما في المدارس المركزية أو المدارس «نراة» بحيث يتم تشعب التلاميذ في الصف الدراسي الواحد إلى: تلاميذ متفوقين، ومتوسطي الذكاء، وبطيء التعلم... الخ.
- التشعب داخل الشعبة الواحدة إلى شعب تعليمية (أي بحسب المتطلبات التعليمية التي يقوم مدرس المادة بإعطائها لتلاميذها بحيث يتم تشعب الصف الدراسي الواحد الذي يتلقى درسا في التربية المهنية مثلا إلى مجموعات ثلاث: مجموعة تتلقى تدريبا في التعليم التجاري، ومجموعة تتلقى تدريبا في التعليم الصناعي (نجارة)، ومجموعة تتلقى تدريبا في التعليم الصناعي (حداده)
- التصنيف المتجانس المتحرك: وباعتبار أن مستوى التلاميذ ليس واحدا في مختلف المواد الدراسية. فقد يكون التلميذ ممتازا في موضوع ما ضعيف في موضوع آخر. وكثيرا ما يلاحظ المعلمون هذه الظاهرة بين تلاميذهم وبالتالي،

يصعب وضع مثل هذا النوع من التلاميذ في شعبة تناسبهم إلا إذا كان مستواهم في جميع المواد متماثل. وفي هذه الحالة، فإنه يمكن تصنيف الطلاب تصنيفا متجانسا متحركا باتباع ما يسمى بنظام المقررات أو الساعات المعتمدة. بحيث يتكون في كل حصة صف دراسي جديد يمثل تجانس التلاميذ في مادة دراسية معينة. وبعد انتهاء هذه الحصة ينتقل التلاميذ إلى حصة دراسية جديدة بحسب الجدول اليومي المعد لذلك. ويتوزعون بحسب قدراتهم ومستويات استعدادهم لمادة الحصة الجديدة.

2:5:2 وسائل التقويم للوضع في المكان المناسب وأدواته:

تعتبر الاختبارات التحصيلية النهائية أهم أدوات التقويم للوضع في المكان المناسب خاصة الاختبارات الموضوعية منها. والتي تغطي المادة الدراسية كلها. كما تعتبر الاختبارات التشخيصية واختبارات الذكاء والسجل التراكمي واختبارات القبول والانتقاء أدوات هامة للتقويم للوضع في المكان المناسب.

2:6 التقويم التشخيصي:

يعتبر تشخيص أو تحديد قدرات التلميذ وقابلياته ومهاراته ومعرفته أو تحصيله شرطا أساسيا لوضع التلميذ في الصف الدراسي الذي يناسبه.

لاحظ أنه لا توجد فروق جوهرية بين أنواع التقويم الثلاثة: الاستعداد و لوضع في المكان المناسب والتشخيص. فالتشخيص خطوة مشتركة بين أنواع التقويم الثلاثة ومجاله مقتصر فقط على المادة الدراسية التي يقصر فيها التلميذ. ويبرز لديه ضعف به. ويتناول مدخلات التلميذ السلوكية بكاملها ليصبح في هذه الحالة مماثلا لنوعي التقويم الآخرين (الاستعداد، والوضع في المكان المناسب).

وللتقويم التشخيصي اغراض عديدة تتمثل في الآتي:

- وضع خطة لتحديد مشكلات التعلم لدى التلاميذ ومعرفة أسبابها
- وضع خطة لتعلم التلاميذ الذين تبرز لديهم نقاط ضعف في مادة أو أكثر من المواد الدراسية ليتم تعليمهم تعليما علاجيا يحسن من مستوى تعلمهم في تلك المادة أو المواد. ويقال بالتالي من نقاط الضعف التي يعانون منها في تلك المادة أو المواد.

• 'استثارة نقاط القوة لدى التلاميذ في تعلم جديد خاصة اذا ما كشف المعلم عن نقاط قوة وفهم واضح لمادة تعليمية سابقة. فيقوم بتدريسهم مادة تعليمية جديدة مبنية على المادة التعليمية السابقة ومكملة لها.

ولا شك بأن الاختيار التشخيصي يعد أداء هامة ورئيسية في هذا النوع من التقويم. وتهدف الاختبارات التشخيصية إلى تحديد نقاط الضعف والقوة لدى التلاميذ في موضوع دراسي معين أو مادة دراسية معينة. لاحظ أن هذا النوع من الاختبارات يؤدي خدمة كبيرة لعملية التدريس التي يقوم بها المعلمون. وحتى يتمكن المعلم تقديم أداء جيد لـهذه لابد له من أن يقوم بين الحين والآخر بقياس مدى ما وصل اليه تلاميذه من تعلم، وبالتالي، تشخيص القصور الذي يحتمل أن يطرأ من خلال العملية التعليمية/التعليمية التي يقدمها المعلم أثناء قيامه بالعمل.

وحتى تقوم ببناء اختبار تشخيصي جيد، فإن عليك اتباع الخطوات الرئيسة

التالية:

- حدد موضوعا دراسيا تنوي تعليمه لتلاميذك
- حدد محتوى الموضوع الدراسي
- تأكد من مدى مناسبة المحتوى لقدرات ومفاهيم التلاميذ
- صمم جدول مواصفات للموضوع التي تنوي تعليمه لتلاميذك
- حدد الأهداف التي تأمل تحقيقها من الموضوع الدراسي الذي تنوي تعليمه
- تأكد من مناسبة المحتوى لتحقيق الأهداف الموضوعية
- حدد المهارات اللازمة لقيام التلميذ بالعمل بشكل جيد
- حل هذه المهارات الى عناصرها الأولية تحليليا دقيقا
- ضع أسئلة على هذه العناصر ولا تغفل أي عنصر منها
- رتب الأسئلة بحيث تدور حول موضوع معين بشكل متتابع

2:7 التقويم التكويني؛

2:7:1 مفهوم التقويم التكويني؛

عزيزي الدارس: مر معك ان التقويم التكويني، يمثل عملية يستخدمها المعلمون والطلبة خلال عملية التعليم، بحيث تزودهم بالتغذية الراجعة التي تمكنهم من تعديل

تعليمهم وتعلمهم بهدف تحسين تعلم الطلبة للنتاجات التعليمية المستهدفة" (Popham, 2008)

وقد وضع بروكهارت (Brookhart, 2008) الفروق الأساسية بين التقويم لتكويني وغيره من أنواع التقويم الأخرى في أنه ليس اختباراً فقط، بل هو طيف واسع من الأدوات والأساليب، التي يمكن استخدامها للتعرف على مدى تعلم الطلبة. وليس درجة فقط، بل يرتبط بالبحث عن مدى تعلم الطالب من جهة، وبالتغذية الراجعة المقدمة إليه من جهة أخرى. وليس تقويماً رسمياً فقط، بل هو تقويم يومي، ونحطي، يحدث في أية لحظة من لحظات التعليم والتعلم. وهو لا يتفصل عن المنهاج، بل هو جزء مدمج فيه. ولا يتم بعد التعلم، بل أثناء عملية التعلم والتعلم. كما ان المعلومات التي يتم الحصول عليها من التقويم التكويني ليست نهائية يحد ذاتها، بل بداية لتحسين التعليم والتعلم. وغير منفصل عنها. يستخدمه كل المتعلمين والمعلمين بغض النظر عن لفروق بينهم، أو عن مدى استعدادهم.

وأوضح Brookhart (2006) عملية التقويم التكويني بست نقاط يقوم بها كل من المعلم والطالب تمثلت في: توضيح الاهداف التعليمية، تصميم الأنشطة والتدريبات، مقارنة الاداء الحالي بالاداء الواقع، تقويم نقاط القوة والضعف، تقديم التغذية الراجعة، وتضييق الفجوة بين الاداء الحالي والاداء الواقع. مؤكدا على ان عملية التقويم لتكويني تتم في جميع مراحل التعلم سواء كان ذلك عند بدء الدرس أو الوحدة من خلال تقديم الاهداف التعليمية، أو أثناء تعلم المادة، أو أثناء العمل على لمهمات أو الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية، أو قبل التقييم الختامي للتأكد من جاهزية الطلبة للاختبار، أو بعد التقييم الختامي.

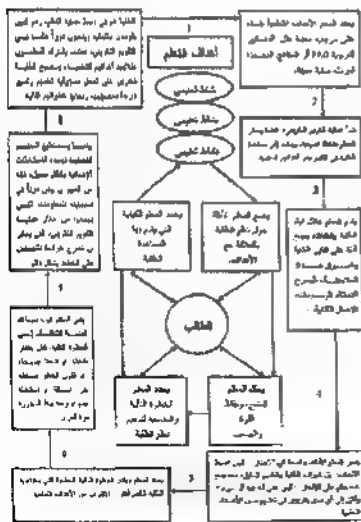
وبيّن ماكميلان (Macmillan, 2007) السمات المميّزة لكل من التقويم التكويني والتقييم الختامي في الجدول التالي

السمات المميزة لكل من التقويم التكويني والختامي

السمات	الختامي	التكويني
العرض	يؤكد تعلم الطلبة في نهاية التعليم	يقدم تغذية راجعة مستمرة لتحسين التعلم
الوقت	بعد التعليم	خلال التعليم
مشاركة الطالب	لا يشجع على مشاركة الطالب	يشجع على مشاركة الطالب
الداعية	خارجية، الأداء النهائي	داخلية، موجهة للإتقان
دور المعلم	قياس التعلم وإعطاء درجة	تقديم تغذية راجعة، فورية، محددة، تحسين عملية التعليم
مستوى الفهم	معرفة واستيعاب	فهم عميق، تطبيق، تفكير
مستوى التركيز	عام، ويتجه إلى الكل	محدد جداً، وفردى
التركيب	عالي التنظيم، غير مرن	مرن، متباير
أدوات التقويم	رسمية	غير رسمية
التأثير في تعلم	ضعيف - سطحي	مترقم، إيجابي، بعيد المدى

إن التقويم التكويني عملية تفاعلية

بين المعلم والطالب؛ فهو عملية ينشط فيها الطالب من خلال التفكير في تعلمه وفي تحمل مسؤولية ذلك، لذا فإنه يجب أن يساعد الطالب في الإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية، كما أوردها ستجنز (Stiggins, 2004)، وهي إلى أين أتجه؟، وأين أهدف الآن؟، وكيف أقلل من الفجوة التحصيلية؟ وبين Tuttle (2009) الطبيعة التفاعلية للتقويم التكويني والتأكيد على دور المعلم في المراقبة والملاحظة المستمرة لإجابات الطلبة والاستقصاء السدائم عن أدلة التعلم وتحليلها، وتقديم تغذية راجعة بهدف تقليل الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع



لقد وضع كل من (Leahy and William, 2008) إطاراً نظرياً يتكون من خمس استراتيجيات أساسية للتقويم التكويني، وهذه الاستراتيجيات (الشكل رقم: 2) تتطلب الإجابة عن ثلاثة أسئلة: (ماذا يتوقع من المتعلم؟ أين يقف المتعلم في هذه اللحظة؟، وكيف يمكنه الوصول إلى التوقعات المستهدفة؟)

التوقعات

المُعلِّم	يوضح الأهداف التعليمية، أو ما يتوقع من المتعلم أن يعرفه، ويكون قادراً على عمله، بالإضافة إلى توضيح محركات الأداء.	يصمم مهمات، وأسئلة يقدم تغذية راجعة صفية نشطة، تظهر أو وصفية بنائية، تساعد المُتعلِّم على التقدم.
	(1)	(2)
الطالب	يفهم الأهداف التعليمية، أو ما يتوقع منه - يمكنه أن يتحمل "مسؤولية" وأن يكون معرفته، ويكون قادراً على عمله، قادرًا على إدارة تعلمه وتوجيهه. (التقويم الذاتي)	يعد المتعلم لأن يتحمل "مسؤولية" وأن يكون معرفته، ويكون قادراً على عمله، قادرًا على إدارة تعلمه وتوجيهه. (التقويم الذاتي)
	(4)	(3)
السج	يعلمون الأهداف التعليمية، أو ما يتوقع منهم أن يعرفوه ويكونون قادرين على عمله، وكذلك يفهمون المحركات المحددة للأداء.	يعد المتعلمون (الرفاق) لأن يكونوا مصادر تعلم لبعضهم البعض.
الرفاق	(5)	(5)

الشكل (5) : الاستراتيجيات الأساسية في التقويم التكويني

ويعد التقويم التكويني من أهم الطرق التي ثبت جدواها في تحسين تعلم الطلبة (Stiggins, 2005) إذ يحقق أثراً عالياً في التحصيل - خلال مراحل الدراسة - إلى ما مقداره صف إلى صفين دراسيين.

ويعد الاستثمار أو الإنفاق على تطوير المعلمين - بفرص استخدام استراتيجيات التقويم التكويني من أجل تحسين تعلم الطلبة - من أكثر الاستثمارات فاعلية في التعليم (Leahy & Wiliam, 2007) ، وذلك من خلال مقارنته بين تقليل عدد الطلبة في الفصول ، وبين الاستثمار في تطوير أداء المعلمين في استخدام استراتيجيات التقويم التكويني (Stiggins, 2005) ، وأن حجم الأثر الذي يحققه التقويم التكويني في تحصيل الطلبة ، يفوق بأربعة إلى خمسة أضعاف الأثر الذي يحققه تقليل عدد الطلبة في الصف الواحد.

وتشير الدراسات ذات الصلة باستخدام استراتيجيات التقويم التكويني ومدى ارتباطها وتأثيرها في تحصيل الطلبة ودافعتهم ، أن حجم الأثر يتراوح بين 0.05 - 1 انحراف معياري ، وأن هذا الأثر يتفوق على الكثير من التغييرات المقترحة لإصلاح التعليم (Black & Williams, 1998) ، إذ إنه يحقق تلمأً عالياً لدى الطلبة جميعهم ، وعلى وجه الخصوص الطلبة من ذوي التحصيل المتدني. ووجدت من خلالها أن هناك علاقة إيجابية بين استخدام استراتيجيات التقويم التكويني وبين مستوى الدافعية والتحصيل لدى الطلبة (Brookhart, 2008).

وتشير الدراسات كذلك (Shunk & Swartz, 1993 ; Shunk, 1991) إلى أن الممارسات التقييمية الصفية تؤثر في مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة ، فالتغذية الراجعة التي يحصل عليها الطلبة تؤثر في مستويات التفكير الإبداعي لديهم ، وأن مستوى تفكيرهم تزداد عمقاً وقوة عندما يشعر الطلبة أنهم يحققون تقدماً باتجاه تحقيق الأهداف (Shunk & Swartz, 1993) ، وأن ذلك ينقل لهم رسالة بأنهم قادرون وماهرين ، ويمكنهم تحقيق ما يتوقع منهم ،

ويطلب من المعلم قبل تزويد الطلبة بالأهداف والتوقعات التعليمية المستهدفة وأن يكون على دراية كافية بالتوقعات التعليمية التي يقوم بتدريسها (Hentage, 2007) ، وذلك لأن معرفته بالمضمون التعليمي سوف تساعد في تحليل المعايير التعليمية الكبرى إلى أهداف قابلة للتعليم. وتؤكد كلارك (Clarke, 2005) أن الطلبة يكونون أكثر

داعية وتوجهاً نحو الإنجاز إذا ما عرفوا التوقعات أو الأهداف التعليمية التي يتوجب عليهم تحقيقها، أن قراراتهم تصبح أكثر توجهاً نحو المهمة المطلوبة إذا ما تم تبديل هذه التوقعات معهم منذ البداية. كما يشير بلاك ووليام (Black & Williams, 1998) إلى أن التحصيل المتدني غالباً ما يكون نتيجة لعدم فهم الطلبة لما يريد المعلم منهم تحقيقه. ففي دراسة لكامبوس وأوهرن (Campos & O'Hern, 2007) تبين أنه عندما تُقسم الأهداف والتوقعات التعليمية للطلبة بلغة مفهومة وواضحة للطلبة، فإن 90٪ من طلبة الصف الخامس، و 95٪ من طلبة الصف الأول الابتدائي كانوا قادرين على شرح وتفصيل ما يتوقع منهم تحقيقه، وذلك بالمقارنة مع الخط القاعدي عند بدء الدراسة، حيث تمكن 50٪ فقط من الطلبة من شرح التوقعات أو الأهداف التعليمية المستهدفة بشكل واضح.

إن تزويد الطلبة بمحركات واضحة ومحددة للأداء الناجح المتوقع منهم - من خلال تقديم أمثلة دالة وأمثلة غير دالة على الأداء المتوقع - يعد عملاً مهماً من المعلم يساعد في تحقيق الطلبة للتوقعات أو الأهداف التعليمية المستهدفة (Wiggins, 1993)، وإن على المعلم - إذا ما أراد من الطلبة أن يقوموا بعمل مميز - أن يوضح لهم ما العمل المميز، وكيف يبدو في الواقع، وذلك من خلال تقديم أمثلة ونماذج دالة وغير دالة لأعمال قام بها طلبة سابقون. إن استخدام هذه الأمثلة والنماذج يوضح للطلبة المشكلات المتوقعة التي يمكن أن تحدث أثناء قيامهم بالعمل. وإن مشاركة الطلبة في النقاشات حول هذه الأمثلة تطور فهمهم لنوعية العمل المطلوبة، وللمحركات التي يتم على أساسها تقييم أعمالهم. وقد وجد Campos & O'hern (2007) أن طلبة الصف الأول لابتدائي جميعهم و 75٪ من طلبة الصف الخامس الابتدائي، كانوا قادرين على إدارة وتوجيه تعلمهم بشكل أكبر عندما عرفوا كيف يفرقون بين العمل الجيد المتوقع من العمل غير جيد.

ويعد التقييم التكويني أو التقييم من أجل التعلم مكوناً أساسياً من مكونات التعليم المعامل (Clarke 2005; Heritage, 2007). ويحظى باهتمام شديد بين العاملين في مجال التعليم. وإن الاتجاه لاستخدام التقييم من أجل تحسين تعلم الطلبة بدلاً من استخدامه لتقييم ما تم تعلمه في نهاية عملية التعليم يلقي حماساً بين التربويين أكثر من أي وقت مضى (Mc Millan, 2007).

وكل من التقييم الختامي والتقييم التكويني مترابطان ويسعى كل منهما إلى جمع المعلومات بالعلاقة مع الأهداف نفسها، أو التوقعات التعليمية المستهدفة، إلا أن التقييم التكويني يستخدم أثناء التعلم، ويتم من خلاله تقديم التغذية الراجعة حول مدى التعلم الذي حصل بالعلاقة مع الأهداف، بينما يستخدم التقييم الختامي لتقدير مدى تعلم الطلبة في نهاية عملية التعلم وإعطائه درجة أو حكماً (Clarks, 2005). ويعد التقييم تكوينياً فقط إذا أحدث أثراً في تعلم الطلبة، وإذا ما كان جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، فهو تقييم يعزز التعلم، ويتسم بالتبادلية (Reciprocal)، وبالمعاودة (Recursive)، ولا تستخدم فيه الدرجات، بل تقدم من خلاله الفرص لتحسين تعلم الطلبة، وقد يستخدم قبل التعليم لمعرفة التعلم القبلي، وأثناء التعليم لمعرفة مدى التقدم باتجاه تحقيق الأهداف، وقبل التقييم الختامي لتحديد ما يحتاج الطلبة التركيز عليه (Brookhart, 2008).

ويركز المعلمون على المضمون، وعلى إعداد الطلبة لأخذ الاختبارات، أو التقييم للاختبار (Capper, 1996). وأن المعلمين يقضون وقتاً طويلاً في تغطية الموضوعات التي يتوقعون أن يُختبر بها الطلبة، وأنهم يقضون ما معدله 100 ساعة تعليمية في العام لهذا الغرض (Smith, 1991). وعلى الرغم من أن هذه الاختبارات مفيدة إذا ما استخدمت لغرض المقارنة بين مدرسة وأخرى، أو صف وآخر، إلا أنها غير مفيدة على المستوى الفردي للطلاب، وفي تحديد مدى تعلمه، أو في تقديم فرص التعلم الملائمة لاحتياجاته الفردية. وإن أهمية الدراسة الحالية تكمن في أنها توفر الفرصة للمعلمين للتدرب على استخدام استراتيجيات التقييم التكويني، وإلى استخدامها في تحسين تحصيل الطلبة، وتنمية تفكيرهم الإبداعي. وأنها تتماشى مع النداءات المتكررة حول ضرورة توفير أكبر فرص التعلم للطلبة جميعهم.

2:7 أغراض التقييم التكويني:

- يمكن تحديد أغراض التقييم التكويني ضمن مجالين رئيسيين هما:
- المجال الأول: الأغراض المباشرة للتقييم التكويني: وتتمثل في الآتي:
 - التعرف على تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطويرهم خطوة خطوة
 - قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح
 - تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيداً لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج

- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التعليم أو إيجاد طريقة تعلم بديلة
- إعادة النظر في المنهاج المدرسي وتعديله إذا كان عاملاً من عوامل عدم التعلم أو صعوبته
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم
- وضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف
- المجال الثاني: الأغراض غير المباشرة في التقويم التكويني: وتتمثل في الآتي:
- تقوية دافعية التلاميذ نحو التعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها
- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به
- زيادة انتقال أثر التعلم وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق
- يمكنك استخدام عدد من الأساليب والأدوات من أجل التأكد من تعلم التلاميذ للمادة العلمية.
- فقد يطرح المعلم أسئلة شفوية أثناء الحصة الدراسية للتأكد من أن تلاميذه قد فهموا نقطة قد انتهى لتوه من شرحها
- وقد يجري اختباراً قصيراً أثناء الحصة
- وقد يطلب من التلاميذ القيام بحل عدد من التمارين أثناء الحصة
- وقد يستخدم قوائم التقدير في الدروس العملية
- وقد يصمم نوعاً من الاختبارات التشخيصية أو التحصيلية لتفطي وحدة من وحدات المنهاج المدرسي الذي يقوم بتدريسه

2: 8 التقويم الختامي:

يشير التقويم الختامي إلى التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر أو في منتصف الفصل الدراسي أو نهايته. ثم رصد نتائجها في سجل لعلامات من أجل تقويم تحصيل التلميذ بموجبها تمهيداً لاتخاذ قرار بترقيعه أو ترسيبه أو تخرجه أو إعطائه شهادة تبين مقدار إنجازاته. ويهدف إلى:

- معرفة مدى تحقيق الأهداف
- تسجيل علامة للتلميذ ليتم تقييمه بموجبها

- إعطاء شهادات للتلاميذ
- اتخاذ قرارات إدارية: كالترسيب والترقيع والفصل أو الطرد
- إعلام الآباء عن نتائج أبنائهم
- مقارنة نتائج شعب الصف الواحد
- ضبط العملية التعليمية. وذلك بمقارنة نتائج الصفوف اللاحقة بنتائج الصفوف السابقة إذا تماثلت في القدرة الدراسية
- اكتشاف الخلل في المنهاج المدرسي
- التنبؤ بأداء التلاميذ مستقبلا
- الوضع في المكان المناسب

2: 9 التقويم لأغراض التوجيه والإرشاد:

يستخدم المعلمون عادة اختبارات متعددة لأغراض التدريس والنجاح والرسوب والتشخيص والعلاج. الى غير ذلك من الأهداف التي يسعون الى تحقيقها من خلال استخدامهم لتلك الاختبارات. لكن المرشد النفسي يستخدم نوعا آخر من الاختبارات للسمي من خلالها الى معرفة عدد من قدرات التلميذ وقابلياته واستعداداته وشخصيته واتجاهاته وقيمه وميوله.

وتتميز الاختبارات التي يستخدمها المرشدون النفسيون عادة بالصدق والثبات والموضوعية وغالبا ما تكون هذه الاختبارات مقننة أو معيرة يقوم باعدادها متخصصون في الصحة النفسية وعلم النفس. والتي يحتفظ المرشدون النفسيون بسرية نتائجها عند تطبيقها على التلاميذ. كما يستخدم المرشد النفسي أدوات كثيرة ومتنوعة مثل: قوائم التقدير والمسيوحرام والاختبارات المتنوعة الأغراض والتي من أهمها:

- اختبارات الاستعداد المدرسي **School Readiness Tests** : تستخدم هذه الاختبارات للأطفال الذين يتم قبولهم في الصف الأول الابتدائي ويصنفون بحسب نتائجها الى أطفال قادرين على بدء الدراسة وأطفال لا استعداد لديهم
- اختبارات التشخيص والوضع في المكان المناسب **Diagnostic Placement Tests** : يتم تطبيق هذا النوع من الاختبارات من أجل تشخيص نقاط الضعف لدى التلاميذ وتحديد أسبابها بهدف وضع خطط علاجية من قبل المعلمين لتخليص تلاميذهم من هذا الضعف.

- **اختبارات الذكاء Intelligence Tests** : تساعد اختبارات الذكاء على تعرف المرشد النفسي على مدى نضج التلاميذ العقلي. وتشخيص الضعف العقلي لديهم. وتصنيفهم تصنيفا متجانسا بحسب قدراتهم العقلية من أجل المساعدة في تمييز عملية التعلم.
- **اختبارات الميول Interest Tests** : يهتم المرشد النفسي بمعرفة ميول التلاميذ وإرشادهم الى التحول في دراستهم نحو دراسة المهنة التي يعملون إليها ويستطيعون تحقيق إنجاز مرتفع بها.
- **اختبارات التحصيل المقننة Standard Achievement Tests** : وهي اختبارات مقننة تدور حول أهداف المادة وتكون أسئلتها عينة ممثلة لمختلف أجزاء المادة. وتهدف هذه الاختبارات إلى إرشاد التلاميذ نحو التخصص المناسب، ووضعهم في المكان المناسب، وتحديد استعدادهم
- **اختبارات الاستعداد في المرحلتين الأساسية والثانوية** : تستعمل نتائج هذه الاختبارات في تصنيف الطلبة في المواد التي يدرسونها وفي اختيار المواد التي سيدرسونها والابتعاد عن المواد التي يحتمل أن يمانوا ضعفا أو قصورا بها.
- **اختبارات القابلية Aptitude Tests** : وتسمى أحيانا باختبارات القدرات وهي تقيس قدرة التلميذ أو استعداده للاستفادة من التخصص في دراسة أو مهنة معينة. كما تهدف هذه الاختبارات الى التنبؤ بأداء المفحوص مستقبلا.
- **اختبارات القدرات الخاصة Special Abilities Tests** : تستخدم هذه الاختبارات على نطاق واسع في القوات المسلحة ولدى الشركات ومؤسسات التوظيف المختلفة بهدف تحديد قدرات الفرد الخاصة وذات العلاقة المباشرة بالعمل الذي سيقوم به.
- **اختبارات الشخصية Personality Tests** : تساعد هذه الاختبارات في الحكم على شخصية التلاميذ وما يتميز به من سمات هذا ويبين الجدول التالي الاختبارات التي يمكن للمرشد استعمالها في عمله كمرشد نفسي لدرسته:

الصف	نوع الاختبار	الفرض من إعطاء الاختبار
نهاية الروضة أو بداية الصف الأول الابتدائي	الاستعداد	<ul style="list-style-type: none"> قبول الأطفال المستعدين لمباشرة الدراسة وابقاء غير المستعدين منهم
الثاني	ذكاء	<ul style="list-style-type: none"> تحديد التضيق العقلي مراعاة الفروق الفردية تشخيص الضعف العقلي التصنيف المتجانس حسب القدرة العقلية
الثالث والرابع	ذكاء، تحصيل مقنن، تشخيص	<ul style="list-style-type: none"> قياس النمو العقلي التأكد من سلامة القياس السابق منح تحصيل التلاميذ تحديد الضعفاء لاعطائهم اختبارات تشخيص معالجة ضعف التلاميذ قبل أن يستفصح
السادس	ذكاء، تحصيل مقنن، تشخيص	<ul style="list-style-type: none"> التأكد التصنيف تحديد المقصرين (تحصيل التلاميذ ليس في مستوى ذكائهم) التأكد من أن المدرسة الابتدائية قد زودت التلاميذ بالأساس اللازم تحديد الضعفاء تمهيدا لمعالجة ضعفهم
الثامن الأساسي	ذكاء	<ul style="list-style-type: none"> التأكد من ذكاء التلاميذ اكتشاف المقصرين التصنيف
التاسع الأساسي	ميل، قابلية	<ul style="list-style-type: none"> اختيار الدراسة أو المهنة التي يعملون اليها فعلا

الصفة	نوع الاختبار	الغرض من إعطاء الاختبار
		• التخصص في دراسة أو حرفة لديهم القدرة على التخصص بها.
الأول الثانوي	ذكاء، قبلية	• التخطيط الدرامي (اختبار التخصص المناسب)
التوجيهي	ميل، قبلية	• توجيه الطلبة للتخصص في دراسات ومهن وفي قابلياتهم وميولهم

2: 10 التقييم من أجل صلاحية الالتحاق بالتربية الخاصة:

يوجد حالياً ثلاثة اختبارات فردية يمكن من خلالها تقييم التحصيل الأكاديمي

في التربية الخاصة وهي:

- اختبار بيبودي الفردي للتحصيل
- اختبارات وودكوك - جونسون للتحصيل
- واختبار ويكسلر الفردي للتحصيل

2: 10: 1 مصادر المعلومات المتعلقة بالأداء المدرسي:

يمكن أن يجمع فريق التقييم معلومات عن أداء الطالب المدرسي بطرق متعددة.

فإن جانب الاختبارات الفردية للتحصيل الأكاديمي. هناك مجموعة من مصادر رئيسة للمعلومات تمثل الآتي:

- السجلات المدرسية **School Records**: وهي تقدم معلومات عن الأداء السابق لطلاب وتأخيه التعليمي.
- التقديرات المدرسية **School Grades**: وعلى المختص بعملية التقييم مراجعة كل من تقديرات الطالب السابقة وتعليقات المعلمين. وهل المشكلة حديثة؟ أم أنها تعكس نمطا مستمرا لصعوبة الأداء المدرسي؟ وهل التقديرات تقترح نقائص في التحصيل الأكاديمي في جميع المجالات أم في مواد متقاة فقط؟
- **Retention**: إعادة. ربما تبين السجلات المدرسية أن الطالب قد أعاد لعام دراسي أو سينظر في أمر أعادته العام. وإذا اقترح أعادته العام الدراسي. فهل التحصيل الأكاديمي الضعيف يعد أحد الأسباب الرئيسة؟ وإذا أعاد الطالب العام

- **الدراسي** فما التقدير أو التقديرات التي تكرر؟ وما تأثيرات إعادة العدم؟
- **الخدمات الخاصة Special services**: ربما تكون الاحالة الخاصة جزءاً من سجل الطالب . فهل أوصى بتقديم تعليم علاجي للطالب أو تقويم ثانوي للتعلم؟ أو تقييم للتربية الخاصة أو خدمات أخرى. وإذا كان الأمر كذلك، فما الأسباب التي دعت للاحالة؟ وما التهيئة التي قدمت؟ وهل أدت الخدمات الخاصة إلى تحسين ملحوظ في الأداء المدرسي؟
- **سجل الحضور Attendance Record**: هل تغيب الطالب عدداً كبيراً من الايام هذا العام الدراسي؟ أو الاعوام السابقة؟ وما الأسباب الرئيسية لمشكلة تغيبه؟ وينبغي مراعاة عدد المدارس التي التحق بها الطالب فهل التحق الطالب بعدة مدارس مختلفة في الاعوام القليلة السابقة وإذا كان الأمر كذلك فما مجي تشابه المناهج الأكاديمية مع المقررات الدراسية الحالية؟

2: 11 تقويم اضطرابات السلوك:

عزيزي الدارس: اشرنا لك في الوحدة الاولى لمعايير محددة للتعبير عن السلوك السوي أو غير السوي. بالإضافة الى عدد من اعراض السلوك غير السوي التي قد تتناب المرء في فترات متفاوتة. بعضها يكون خفيفاً فلا يعتبر مرضاً نفسياً، وبعضها الآخر يكون شديداً، ليمر عن المرض النفسي الذي يصيبه . ونقدم لك في هذه الوحدة مثالا لتقويم احد مظاهر اضطرابات السلوك عند الناس. وهو اضطراب السلوك العدوانى

2: 11: 1 تقويم اضطراب سلوك العدوان:

يمكن تعريف العدوان بأنه كل فعل يتم بالمعداء تجاه الموضوع أو الذات، ويهدف إلى التدمير. ويمر عنه أدلر Adler على أنه أي مظهر لإرادة القسوة وبرا دولارد Dollard فعلا يمثل استجابة تهدف إلى إلحاق الأذى بكائن أو بديله. ويشير إليه فرويد على أنه مظهر لغريزة الموت مقابل الليبيدو كمظهر لغريزة الحياة، ويسرى شابلين Chaplin أن العدوان هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما. وينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين. ويظهر أما في الإيذاء أو الاستخفاف أو المسخرية بغرض إنزال العقوبة بالآخر . ويعرف سايكس العدوان Sykes العدوان بأنه شروع في التشاجر والتحفز للمهاجمة أو العراك (McAuley & McAuley, 2006).

والعدوان سلوك متعلم أو مكتسب عبر التعلم والمحاكاة نتيجة للتعلم الاجتماعي Social learning حيث يتعلم الطفل الامتناع للمواقف المختلفة بطرق متعددة قد تكون بالعدوان أو التقبل. وهذا يعود لتنوعية العلاقة التي تسود داخل أسرة الطفل.

وللعنوان أسباب عديدة كالرغبة في التخلص من الملل، والشعور بالفشل والحرمان، والحسب الشديد والحماية الزائدة، ودور الأسرة والثقافة الأسرية لها في إبراز مظاهر السلوك العدواني عند أطفالها. كما أن للعلاقات الأسرية: بين الوالدين أو بين الوالدين أو أحدهما تجاه الطفل أو بين الأطفال أنفسهم في الأسرة الواحدة، دور في تدعيم السلوك العدواني عند الأطفال. والشعور بعدم الأمان وعدم الثقة أو الشعور بالنقص أو الإهانة والتوبيخ والشعور بالطفل بالغيرة. وقد يتعلم الفرد سلوك العدوان عن طريق النموذج. ونتيجة لعدم راحة الشخص من نجاح غيره من الأفراد فإن متغيرات القلق والخوف وانخفاض القلق تبدو واضحة عليه مما يسبب له الغيرة الشديدة. فنتيجة نحو الانزواء أو التشاجر مع الآخرين أو التشهير بهم. وأحيانا يظهر الأمر أكثر وضوحا بين الأخ وأخيه الذي يتميز عليه في بعض الأشياء كالممتلكات أو استحواد حب وعطف الآخرين.

وينتشر السلوك العدواني بين الناس. بمظاهر وأشكال متعددة، وتشير لدراسات إلى وجود ظروف ومتغيرات عند الفرد تهيئ لظهور السلوك العدواني. ويعتقد أصحاب وجهة النظر البيولوجية أن منطقة الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني عند الفرد. وعند استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ يؤدي إلى خفض التوتر والفضول والميل إلى العنف. وتؤدي إلى حالة من الهدوء والاسترخاء. ويحدث عكس ذلك عندما تستثار بواسطة التيار الكهربائي. (Eron, 1997)

ويعتقد فرويد وهو من مؤسسي نظرية التحليل النفسي. أن العدوان غريزة فطرية لا شعورية تعبر عن رغبة كل فرد في الموت، ودافعها التدمير. وتعمل من أجل إضفاء الإنسان بتوجيه عدوانه خارجا نحو تدمير الآخرين. وإذا لم يستطع ذلك يردد ضد الفرد نفسه بدافع تدمير الذات. والشكل البارز له هو الانتحار (Buss, 1961) وتقبلها غريزة أخرى سماها فرويد بغريزة الحياة. ودافعها الحب والجنس. تعمل من أجل الحفاظ

على الفرد ويقائه. وأكد أصحاب فرض الإحياط - العدوان أن الإحياط يتج دافع عدوانيا يستثير سلوك إيذاء الآخرين. وأن هذا الدافع يتخفف تدريجيا بعد إلحاق لأذى بالشخص الآخر. وأن هذه العملية تسمى بالتفيس أو التفريغ (Bandura, 1993). ويقوم نموذج الاشتراط الإجرائي على أساس أن الأنماط السلوكية محكومة بتو بها فالسلوك تزداد احتمالات حدوثه في المستقبل عندما تكون نتائج إيجابية. وتقل احتمالات تكراره عندما تكون نتائج سلبية. ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن الطفل يمكن أن يتعلم سلوكا جديدا بمجرد مراقبته لطفل أو شخص آخر يمارس مثل هذا السلوك.

وللعنوان أشكال ونماذج متعددة لكن بعض هذه الأشكال فيه نوع من التدخل بين بعضها البعض. فهناك العدوان اللفظي. والتعبيري أو الأشاري، والجسدي، وعدوان الخلاف والمنافسة، والعدوان المباشر، وغير المباشر، والعدوان الفردي، والجماعي أو نحو الذات، أو العشوائي أو المقصود، والبلطجة والتتمر أو الاستقواء Bullying وغير ذلك من مظاهر السلوك العدواني (عيسى، 1993).

أولا: التعريف بالمشكلة:

رمي الأشياء على الآخرين هو أي تصرف متعمد يحاول فيه الطفل أن يؤدي طفلا آخر بالتهديد والرمي.

ثانيا: أساليب التغلب على المشكلة:

يمكنك استخدام استراتيجيات الحد من إحداث السلوك المشكل عند هذا الطفل باتباعك الخطوات التالية:

- 1 - حدد السلوك المشكل عند الطفل:
- يمكن تحديد السلوك المشكل على النحو التالي: ان الطفل يرمي اللعب وأشياء أخرى بشكل منتظم متعمدا إصابة الأطفال الآخرين.
- 2 - لاحظ السلوك المشكل:

لاحظ سلوك رمي الأشياء على الآخرين من قبل طفلك لفترة زمنية قصيرة (ثلاثة أيام تقريبا) وسجل ما يحدث:

- متى يرمي طفلك الأشياء عادة؟ في أي وقت ولا يمكن التنبؤ به. خلال النشاط الحر. خلال النشاط المنظم، في الخارج، في الداخل، في أول النهار، في آخر النهار، وقت الوجبات
- ماذا يحدث عادة قبيل رمي الطفل شيئاً؟ طفل آخر يفضيه، طفل آخر يأخذ شيئاً منه. طفل آخر لديه شيء يريده الطفل. الطفل يجادل آخر. الطفل يصرب من قبل طفل آخر. الطفل يقال له من قبل طفل آخر أو من المعلم الطفل يجيل النظر ليرى ان كان المعلم يراقبه أم لا.
- من الضحية؟ عادة ما يكون نفس الطفل أو قلة من الأطفال، أي أحد، أي شخص يستفزه، الأطفال الجريئون، الأطفال الخجولون، الأطفال الأكبر سناً وحجماً، الأطفال الأصغر سناً أو حجماً، الأولاد، البنات
- ما الأشياء التي ترمى عادة؟ أي شيء في يد الطفل، أي شيء في متناوله، الأشياء العملية فقط، الأشياء الحادة فقط، الأشياء اللينة فقط، الأشياء الصغيرة فقط، الأشياء الكبيرة فقط، شيء محدد أو نوع محدد من الأشياء
- ماذا يحدث بعد أن يكون الطفل قد رمى شيئاً نحو طفل آخر؟ يخطئ الشيء الهدف، يصيب الشيء الهدف، يفضب الطفل إذا لم يصب الشيء الهدف، يعترف الطفل برميته للشيء، ينكر الطفل ذلك، يسترجع الطفل الشيء، ينظر الطفل ليرى ان كان أحد يراقبه، يشعر الطفل بالأسى عندما يصاب الطفل الآخر، يعتذر الطفل ويحاول مواساة الضحية، يعتمد الطفل عن موقع الحادثة، يظل الطفل مكانه.

3 - استكشف النتائج:

- الطفل الذي يرمي الأشياء على الأطفال الآخرين هو مصدر خطر. وان رميته للأشياء قد يضر به طفلاً آخر. خصوصاً إذا كانت المواد التي يرميها من النوع الصلب أو الحاد:
- قم برد فعل سريع دون انفعال نحو الطفل الذي يقوم برمي الأشياء على الآخرين
 - اشعر الطفل الذي يرمي الأشياء بصرامة وخطورة وخطأ سلوكه
 - امسك الطفل بصرامة ولكن دون قسوة أو انفعال
 - عندما يبدأ أجلسه قبالك ولكن في مستواه وانظر في عينيه دون تخويفه ودون قسوة

- ناقش الطفل وافهم أنك تعلم أنه فعل ذلك لأنه محاضب ويشعر بالصيق... ولحكنك لا تسمح برمي الأشياء... لأن هذا يؤدي الأطفال الآخرين... وأنك ترفض ونمنع إبداءه لزملائه من الأطفال. كما أنك لا تسمح للأطفال بإيذاته... وإن كان أحدهم أغضبه فعليه أن يبلغك بهذا. وسوف تعاقب المخطئ.
- لاحظ أن سلوك الرمي عند الطفل يشعر باهتمامك له. خاصة وأن الطفل قد لا يستطيع التعبير عما يرغب أو يريد. وتردده في ذلك ربما يقوده نحو التعبير الجسمي عن الغضب والإحباط.

4 - أدرس البدائل:

خذ بعين الاعتبار ما يلي:

- حاول أن تبعد النقط التي يستخدمها الطفل عادة في الرمي. لفترة زمنية معينة واستمض عنها بقوائم أخرى يصعب على الطفل رميها ثم أعدها ثانية وأبقها في الفصل إن كان الطفل قد تخلى عن الرغبة في قذف تلك الأشياء.
- إذا وجدت أن طفلاً واحداً هو الهدف دائماً. حاول إبعاد الطفل الذي سبب الضيق لطفل المشكل واشغل الآخر. ووجهه نحو نشاطات جديدة وراقبه عن كثب. فمن إبعاد الهدف قد يزيل المشكلة في مثل هذه الحالة.

5 - حدد الهدف:

إن هدفك هو أن لا يرمي الطفل بأشياء على الأطفال الآخرين وإن يتعلم الطرق المناسبة للتعبير عن غضبه وإحباطه.

6 - الإجراء:

إن استراتيجيتك لحل مشكلة رمي الأشياء على الآخرين تتضمن ثلاث خطوات رئيسية هي:

- امنع أكبر عدد ممكن من حوادث رمي الأشياء.
- ادرس بانتظام البدائل المناسبة للتعامل مع الغضب والإحباط.
- أبعد الطفل المشكل عن العوامل التي تسبب له الغضب.
- حاول إيجاد وسائل وطرق سوية يعبر بها الطفل عن غضبه

7 - الخط القاعدي:

حتى تعرف كم مرة يحدث فيها سلوك رمي الأشياء على الآخرين من قبل طفل معين راقب هذا الطفل لمدة ثلاثة أيام متتابعة وسجل مرات رمي الأشياء على الآخرين مستخدماً في ذلك الورقة والقلم. وارسم خطاً بيانياً لمرات الرمي هذه في كل يوم

8 - البرنامج العلاجي المقترح:

بعد ان تحصل على المعلومات الواهية عن سلوك رمي الأشياء على الآخرين ، وبعد ان تكون قد كونت فكرة واضحة عن سلوك رمي أو حذف الأشياء نحو الآخرين.

- حاول بناء برنامج علاجي يحد من رمي الأطفال الأشياء على الآخرين.
- ضع ملاحظتاك الدقيقة حول مؤشرات حذف شيء نحو آخرين. فمثلاً: قد يسبق سلوك الرمي أطباق قبضتيه أو الصراخ. وربما يكون التحدير الوحيد للطفل هو خلاف كلامي بينه وبين طفل آخر.
- تكن يقظاً من أجل التعرف على علامات أو مؤشرات سلوك الرمي من قبل الطفل. وعندما تتعرف على هذه المؤشرات:
- اذهب الى الطفل الذي يرمي الأشياء ثم ضع نفسك امامه. خبى الطفل الآخر عنه. بوضع نفسك بين الطفلين.
- اجعل نفسك على مستوى الطفل. وضع يدك بلطف ولكن بحزم على الجزء الأعلى من ذراعيه للحد من حركتهما.
- وعندما تشعر أن الشد قد خف من جسمه. أطلق مسكتك أو أبدلها بالضم. وعندئذ تكون مستعداً للخطوة التالية:
- ساعد الطفل كي يتعلم بديلاً آخر غير بديل الرمي. فكم هو مهم منع الأطفال من إيذاء بعضهم بعضاً. ومن المهم جداً مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات في استعمال بدائل مقبولة للمدوان.
- خصص وضع دقائق للتحدث مع الطفل عما يحدث. واستخدم لأجل ذلك الإجراء التالي:
- أسأل: ما المشكلة؟ (إن كنت قد رأيت ما حدث قبل الغضب)

- ساعد الطفل على التعبير عن الوضع: " انك مقتاظ لأن لدى رفيقك الشاحنة التي تريدها"
- تؤكد من ان الطفل يعبر عن مشكلته بشكل ما.
- قل للطفل : " أنى أتساءل ماذا تستطيع فعله بصدها؟ أعط فرصة للطفل كي يقدم اقتراحا ما. اثني على الطفل ان كان الاقتراح مقبولا اجتماعيا. فان لم يكن مقبولا. قل له: ما الذي يمكن عمله غير ذلك؟ . وان لم يكن للطفل أي اقتراحات .
- حدد طريقة للتعامل مع الطفل. فمثلا قل له: يمكن ان نسأل رفيقك إن كان بالإمكان أن تلعب معه بالشاحنة. يمكنكما أن تبنيان طريقا من القوالب لكي تسير الشاحنة عليه. أليس كذلك؟
- جرب طريقة لعب الأدوار: دعنا نتظاهر بأننا رفيقك وانك تود الحصول على الشاحنة التي اللعب بها. تظاهر (ايها المعلم) بأنك تلعب بالشاحنة. ثم اسأل: ما الذي ستقوله لي: ساعد الطفل على التعبير عن اقتراح مقبول. استجب أنت ورفيقه. ووافق على مشاطرة اللعب بالشاحنة.
- وعندما ينتهي لعب الأدوار اثني على الطفل ثم ساعده على ان يجد نشاطا يشارك فيه.
- تذكر ان هذا السلوك الذي همت به سوف يستغرق وقتا طويلا للوصول إليه. وان ما تقوم به هو انك تعلم طفلك سلوكا جديدا واستجابة جديدة لمشاعر كنت قبل فترة تثير العدوان بالنسبة لطفلك
- وإذا ما استجاب طفلك للطرق البديلة في معالجة الغضب والإحباط واستجاب لعملية التمثيل بلعب الأدوار. انتقل إلى الخطوة التالية:
- اسأل ، ما المشكلة؟ (من المفروض هنا ان يكون الطفل قد وصل من تجاربه السابقة إلى الإجابة عن هذا التساؤل. واخبرك بالتالي عن سبب غضبه.
- ومتى تم تحديد المشكلة) اسأل الطفل عما قد يعمل حيالها. اثني على الطفل عندما يقدم اقتراحات مناسبة لذلك
- اخبر الطفل انك ترغب منه ان يجرب اقتراحه بأشراك طفل آخر. قل له مثلا: دعنا نخبر صاحبك بذلك.

- اذهب مع الطفل وشجع حلاً ودياً للوضع. واثنى على كلا الطفلين المعنيين لتعاونهما. وكلما اثبت الطفل كفاءة متنامية في معالجة الغضب والإحباط بطرق مقبولة انقص من دورك تدريجياً. وساعد الطفل على ان يتحمل مسؤولياته بنفسه. واتني على الطفل في كل مرة يقوم بتحمل مسؤولياته بنفسه.
- تأكد من توقف الطفل من رمي الأشياء على الآخرين.
- أرسـم خطاً بيانياً يشير إلى مدى التحسن الذي يمكن ان يطرأ على سلوك لطفل المشكل

ويمكنك - عزيزي الدارس - تشخيص مظهر اضطراب السلوك باتباع

الخطوات الاجرائية التالية:

- حدد السلوك المشكل
- لاحظ السلوك المشكل وسجله،
- استكشف النتائج،
- ادرس عددا من البدائل لعلاج السلوك المشكل
- حدد الهدف الذي تسعى اليه في علاج السلوك المشكل
- نفذ اجراءات العلاج
- استخرج النتائج
- حافظ على السلوك الجديد،

2:12 تقويم وتشخيص الاضطرابات النمائية والعرفية

2:12:1 المقدمة:

عزيزي الدارس - مرر معك في الوحدة الاولى ان الأشخاص غير العاديين يتواجدون على مر العصور حيث يشكلون نسبة لا بأس بها ولكن نظرة المجتمعات إلى هؤلاء الأفراد كانت تتباين تبعاً للمتغيرات والعوامل والمعايير في كل مجتمع من المجتمعات. وبالرغم من حث الديانات السماوية على رعاية المعاق والمعاملة الحسنة له. إلا أن هذه الفئة من الناس قد اضطهدت وسعت بعض المجتمعات إلى التخلص منهم.

فهناك الأفراد المعاقون عقلياً الذين يعانون من نقص في قدراتهم العقلية والذين عرفتهم الجمعية الأمريكية على انهم يمثلون مستوى اداء وظيفي عقلي يقل عن متوسط

الذكاء بانحراف معياري واحد . ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي . ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 16 سنة . - وتم تصنيفهم بحسب لاسباب الى اعاقة عقلية اولية : تعود إلى أسباب ما قبل الولادة. يطلق عليها بعض الباحثين بالعوامل الوراثية للإعاقة العقلية . وعاقة عقلية ثانوية تعود إلى أسباب تحدث أثناء فترة الحمل أو أثناء فترة الولادة أو بعدها وبحسب الشكل الخارجي الى الحالة المنغولية : **Mongolism** والقماءة " أو حالات القصاع " : **Cretinism** وحالات صغر أو كبر حجم الدماغ : **Microcephaly & Macrocephaly** وحالة استسقاء الدماغ. وبحسب نسبة الذكاء الى أطفال قابلين للتعليم وإعاقة عقلية متوسطة وإعاقة عقلية شديدة

واعتمدت الجمعية الأمريكية للأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية مقيس لسلوك التكيفي في تصنيف الإعاقة العقلية للأفراد آخذة بعين الاعتبار فئات الدرجة على مقياس الذكاء حيث تم تصنيف الأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية إلى أربع فئات هي : اعاقة عقلية بسيطة : **Middle Mentally Retarded** ، وإعاقة عقلية متوسطة : **Moderately Mentally Retarded** وإعاقة عقلية شديدة : **Severely Mentally Retarded** ، وإعاقة عقلية اعتمادية الشديدة جدا : **Profoundly Mentally Retarded**.

واتجه العاملون في مجال التربية الخاصة إلى تصنيف الأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية على أساس حالات التخلف العقلي الذي تحدده مستويات ذكاء كل واحد منهم الى فئة بطيء التعلم : **Show Learner** وفئة الأطفال القابلين للتعليم : **Educable Mentally Retarded**. وفئة الأطفال القابلين للتدريب : **Trainable Mentally Retarded**

كما اتجه العاملون في المجال الطبي الى تصنيف الإعاقة العقلية تبعاً للأسباب التي تؤدي إليه كالتخلف العقلي الناتج من الأمراض المعدية التي تصيب الأم فتنتقل إلى مخ الجنين في حالات كثيرة كأمراض الحصبة الألمانية . (Davison & Neale, 2004) ورعاية الأم بالأنفلونزا أثناء الحمل بالتخلف العقلي بسبب تشوه مخ الطفل . واصابة الأم بالزهري تؤدي إلى إصابة الجنين به مما يؤدي إلى تخلفه وتشوه أسانه وتشوه إنسان العين والتهاب قرنيته واصابة الأم بمرض التوكسمبولازموس يؤدي إلى نقص وزن الطفل واصابته بالتشنجات والتهاب قرني العين وكبر الرأس أو صغرها

وأصابته بالتخلف العقلي، والتخلف العقلي الناتج عن التسمم، والإصابات الجسمية كما يحدث في حالة الوضع غير الطبيعي للطفل أو عدم تناسب رأسه مع حوض لام وتمزق السحايا الأولية والأوعية الدموية والمخ مع حدوث نزيف داخلي للقشرة المحية (Carson, et al, 2000). واضطراب التمثيل الغذائي للدهون (Holms, 2001)، أو البروتينات، أو الأحماض الأمينية. أو الكريوهيدرات. أو قلة إفراز الثيروكسين ، الكريتينيزم، ونقص البريدوكسين أو الأورام، والاضطراب الكروموسومي. ومجموعة أعراض كلينفتر وترنر أو عوامل غير معروفة في مرحلة قبل الميلاد.

ويمثل البصر أهم وسائل الاتصال بيننا وبين العالم الخارجي. وعبوننا وما تحويه من روابط عصبية هي اعظم الوسائل التي نحصل بها على معلومات عن عالمنا الخارجي. (Dodwell, 1969). وتعرف الإعاقة البصرية على انها حالة يفقد الفرد فيها القدرة على استخدام حاسة البصر بفعالية. مما يؤثر سلبا في أدائه ونموه. (Ashrof & Zambone, 1980) ويمكن تصنيف الأطفال ذوي الإعاقة البصرية إلى فئتين رئيسيتين هما : **مجموعة الأطفال المعاقين بصريا أعاقة كلية** : وهي تلك المجموعة التي ينطبق عليها التعريف القانوني والتربوي للإعاقة البصرية **ومجموعة الأطفال المعاقين إعاقة بصرية جزئية** : وهي تلك المجموعة التي تستطيع أن تقرأ الكلمات المكتوبة بحروف مكبرة أو باستخدام النظارة الطبية أو أية وسيلة تكبير.

وتمثل الأذن أداة السمع وهي جهاز شديد الحساسية يستطيع أن يحس بضغط الهواء الذي تبلغ شدته 3 مليون من الجرام كما أنها تستطيع أن تسمع الأصوات الضعيفة جدا التي يحرك ضغط موجاتها غشاء طبلة الأذن مقدارا يقل عن واحد مليون من البوصة وللسمع أهمية عظيمة في حياة الإنسان فمن طريق السمع نتعلم الكلام ونستطيع التفاهم مع الناس ونستطيع التعلم والتثقيف. ونميز الكثير من أحداث الحياة ونحدد أماكن الأشياء من حيث بعدها أو قربها دون حاجة للرؤية. وونميز الأصوات فنعلم أنفسنا من مصادرها إذا كانت ضارة

أما الإعاقات الجسمية والصحية، فهي مصطلح عام يشمل حالات قد لا يكون بينها علاقة. ولكن لسبب أو لآخر ترتبط فيما بينها بالعرف لا أكثر حتى أصبحت تدرج ضمن مظلة واحدة. كالإعاقات الجسمية وتسمياتها المختلفة لمقعدين، لضعف صحي، ذو الإعاقات العظمية، ذوو الإعاقات الحركية، ذوو الاضطرابات

العصوية . العاجزون جسمياً... إلى غير ذلك من التسميات. ويشير مصطلح العجز الجسمي Physical disability الى البعد القابل للقياس كمياً من الحالة الطبية الموجودة لدى الفرد. بمعنى، انه الوضع الذي يؤثر سلبياً في قدرة الفرد على استخدام جسمه ويرى عدد من الباحثين (Kirk, et al. 1993) الى ان معظم حالات العجز الجسمي هي حالات عجز حركي تنتج من اضطرابات حركية وعظمية.

وتعد اللغة أرقى ما لدى الإنسان من مصادر القوة والتفرد. وهي الوسط الذي ينظم الإنسان تفكيره من خلاله ويعبر عن أفكاره على نحو يفهمه الآخرون ويستوعبونه وباللهة يتمكن من التعبير عن حاجاتنا الأساسية ونترود من خلال بطرق ووسائل من اجل معرفة عالمنا والقيام بوظائفنا كمخلوقات اجتماعية. والإنسان وحده دون غيره من أعضاء المملكة الحيوانية. هو الذي يستخدم الأصوات المنطوقة في نظام إبداعي محدد ليحقق التخاطب مع أبناء جنسه. (Lee & Gupta, 1998)

يمكن تحديد اضطرابات الكلام الأساسية باضطرابات النطق Articulation disorders في الإبدال Substitution، أو الحذف Omission، والتشوه Distortion، والإضافة Addition:

2: 12: 2 كيف تتعامل مع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نمائية ومعرفية؟

أولاً: كيف نتعامل مع طفل معاق عقلياً:

عزيزي الدارس - تشير الامهات عددا من التساؤلات حول أطفالهن الذين يعانون من اضطرابات نمائية معينة كاستخدام المرحاض ، وسيلان اللعاب وغير ذلك من الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال المماقون. ويجب ملاحظة ان كل اضطراب من الاضطرابات النمائية الذي يعاني من اعاقات عقلية او سمعية أو بصرية طريقتها في تقويم وتشخيص الاضطراب. بحيث تنطبق اجراءات التقويم والتشخيص على حالة معينة لكنها قد لا تنطبق على جميع الحالات. وبالتالي فان لكل حالة اجراءاتها الخاصة في التقويم.

ونقدم اليك عزيزي الدارس تقويم وتشخيص حالات اضطراب نمائي للأطفال الذين يعانون من اعاقات عقلية او سمعية او بصرية
أ - تقويم وتشخيص اضطراب استخدام المرحاض:

- تأكد أولا ان الطفل جاهز للتدريب على استخدام المرحاض قبل البدء بالتدريب. ان قدرة الطفل على البقاء جافا لأكثر من ساعة من الزمن او اعطاء اي اشارة او حركة توحى بأنه على وشك ان يقضي حاجة هو مؤشر على انه قد اصبح جاهرا للتدريب.
 - قبل البدء بالتدريب: راقب الاوقات التي يقوم فيها طفلك بالتبول او التبرز وذلك على مدى يومين او ثلاثة ايام.
 - ابدأ بوضع الطفل على المبللة او اصطحابه الى المرحاض في هذه الاوقات وشجعه على ان يقضي حاجته هناك
 - اترك الطفل على (التونية، المبللة) او في المرحاض حتى يقضي حاجته او لمدة تزيد عن عشر دقائق. فاذا قام بقضاء الحاجة هناك امدحه على ذلك. وقدم له مكافأة محببة له. وأره ما عمل واجعله يعرف كم انت مسرور لذلك.
 - احرص على ان تتفحص الطفل مرارا في فترة التدريب. لتري ما اذا كان نظيفا و جافا. فاذا كان كذلك امدحه على ذلك. وعلمه ايضا ان يتفحص نفسه بنفسه.
 - عندما تراقق ابنك الى المرحاض (التونية، المبللة) احرص على ان تقول لطفلك: يلا نروح على (التونية، المبللة) وعليك ان تكرر الكلمة عدة مرات حتى يتعلم مستقبلا التعبير عن حاجته لفظيا.
 - احرص على ان تكون الملابس والبنطلونات التي يلبسها الطفل من النوع لسهل والمريح عند الخلع واللبس
 - احرص على ان يكون الوقت الذي يمضيه الطفل على (التونية، المبللة) وقتا مرحا ومحبا لديه
 - يستحسن ان امكن البدء ببرنامج التدريب على استخدام الحمام في لطقس الدافئ حتى تكون ملابسه خفيفة واسهل للأم.
- ب - تقويم وتشخيص مشكلة سبلان اللعب لدى طفل معاق عقليا:**
- درب طفلك على مهارات النفخ (نفخ البالون/ النفخ في صفارة/ النفخ على طربة اللقس الصغيرة، نفخ رغوة الصابون في الهواء... الخ).
 - ضع قطرات من عصير الليمون في قمه (حيث سيقوم الطفل غريزيا بعملية لبلع عند ذلك)

- افرك شفاة طفلك بقطعة من الثلج (العضلات المحيطة بالقم).
- ساعد طفلك لتناول القواكه مثل الجزر ، الخيار ، التفاح ، فهذا مفيد في تقوية عضلات الفم واللسان. ويستحسن مراعاة قدرة الطفل على البلع خوفا من ان يعص اثناء البلع (الشردقة)
- في بعض الاحيان قد يفيد وضع قليل من بودرة الحليب الجاف بين الشفة السفلى والاسنان لاعطاء طعم مميز للعباب عندما يسيل وهذا يساعد في تنبيه الطافس لسيلان لعابه فيقوم بعملية البلع. كما ان تزويد الطفل بفوطه او منديل ليقوم بمسح لعابه بين فترة وأخرى هو شيء مفضل.

ج - تقويم وتشخيص طفل معاق مصاب بالصرع:

- الصرع عبارة عن حالة مرضية تسبب عجزا او قصورا مفاجئا في اداء المخ. مما يؤدي بالتالي الى حدوث نوبة الصرع. مما يحتاج معه الى رعاية الطبيب. وفي حالة حدوث نوبة الصرع. ينبغي اتخاذ الاجراءات التالية:
- اذا كان هناك تحذير مسبق بأن النوبة ستبدأ ينبغي حماية الطفل بسرعة بأن تجعله يستلقي على بساط طري او في مكان آخر لا يؤدي فيه نفسه
- ادا بدأت النوبة بدون أي تحذير مسبق ينبغي أن نتصرف بهدوء وأن نعمل على منعه من اذياء نفسه (أي نبعده مثلا عن مصادر النيران. او حركة المرور أو الأماكن التي قد يتعرض فيها للسقوط أو الأشياء الحادة وما شابه).
- بين تشنج وأحر أدر رأس الطفل بلطف الى احد الجانبين بحيث يتسرب اللعاب خارجا من فمه ولا يستنشقه فيدخل في رثته. ويستحسن ان يوضع الطفل على بطنه او جنبه ووجهه الى احد الجانبين.
- قم بفتح الملابس الضاغطة حول عنقه
- لا تضع أي شيء في فم الطفل عندما تبدأ النوبة. لا طعاما ولا شرابا ولا دواء ولا أي شيء على الاطلاق.
- لا تحاول ان توقف الرعشات التي تصيب الطفل في خلال النوبة
- بعد انتهاء النوبة قد يشعر الطفل بنعاس شديد وتشوش وصداع فاتركه لينام
- لا بد من التأكيد على ضرورة الانتظام في تناول علاج الصرع الذي يصفه الطبيب.

د - وسائل اعتماد الطفل المعاق على نفسه في المستقبل

ان اعتماد الطفل المعاق على نفسه مستقبلا يعتمد على قدرات وامكانيات الفرد. كما يعتمد على فرص التدريب المتاحة له. كما يعتمد ايضا على ما يعنيه بكلمة الاعتماد على النفس. فالتخاذ قرار باعتماد الطفل المعاق على نفسه مستقبلا تعتمد على اشياء كثيرة من بينها: عمر الطفل، ومستوى قدراته، ووجود او عدم وجود اعاقات، و صعوبات اخرى مصاحبة لاعاقته العقلية. ومنطقة سكنه وامكانيات الاهل المادية وما الى ذلك.

كما ان الحاق الطفل المعاق عقليا بمركز داخلي هو من القرارات الصعبة بالنسبة للاهل. خاصة وان الطفل المعاق عقليا مثله مثل بقية الاطفال بحاجة الى اسرته وخاصة في السنوات الاولى من عمره. لكي تتاح له فرص النمو الطبيعي عاطفيا واجتماعيا.

هـ - تأهيل الطفل ضعيف السمع؛

يمكنك تأهيل الطفل الذي يعاني من ضعف السمع باتباعك الخطوات التالية:

(1) السماعات الطبية؛

السماعات الطبية عبارة عن وسيلة لتضخيم الصوت ونقله الى الأذن بطريقة ميكانيكية من أجل جعل الكلام أكثر وضوحا وعند استخدام السماعات الطبية لدى الطفل ضعيف السمع، فإنه يجب ان يؤخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- تدريب الأطفال على استخدام السماعة بالتدريج. فبعض الأطفال لا يستطيعون التكيف مع استخدام السماعة. ويعملون على نزعها والتخلص منها.
- في حالة إصابة الطفل بضعف السمع قبل اكتساب اللغة فإن من الضروري ان يبدأ الطفل باستخدام السماعة الطبية في سن مبكرة. حيث تكون الفائدة اكبر بالنسبة للطفل ضعيف السمع
- في حالة استخدام السماعة الطبية ينبغي ان نحرص على ان يستخدمها الطفل في جميع الاوقات (باستثناء النوم وعند الاستحمام) وليس لبعض الوقت.
- ينبغي الحرص على التأكيد يوميا من سلامة السماعة الطبية ومن فعاليتها البطاريات الخاصة بالسماعة الطبية وعلى استبدال هذه البطاريات في حالة ضعفها او انتهاء مفعولها.

- صحت قوالب الاذن وتغييرها باستمرار لتتاسب اذن الطفل. حيث تحتاج هذه القوالب عادة الى تغيير بمعدل مرة او مرتين في السنة حسب عمر الطفل ومعدل نموه

(2) التدريب السمعي:

- هناك مراحل مختلفة للتدريب السمعي يمكن تلخيص ابرزها بما يلي
- تدريب الطفل على التمييز بين وجود الصوت وعدمه او بين الصوت والصمت. ويتم ذلك عن طريق تدريب الطفل على الاحساس بوجود صوت عند استعماله للسماعة وعدمه عند اغلاق السماعة او نزعها.
- تدريب الطفل على تحديد مواقع الاصوات: وهذا يتطلب استعمال سماعتين منفصلتين من اجل مساعدته على تحديد مواقع الاصوات. ويتم ذلك عن طريق اخراج اصوات مرتفعة من جهة اليمين او من جهة اليسار والطلب الى الطفل ان يحدد الجهة التي صدر منها الصوت.
- تدريب الطفل على تمييز الاصوات البيئية: بحيث يتم تدريب الطفل على تمييز الاصوات الشائعة في بيئته. مثل صوت جرس الباب، او صوت نزول الماء من الحنفية. او صوت جرس التلفون... الخ.
- تدريب الطفل على تمييز الاصوات الكلامية: يمكن البدء بتدريبه على اسماء الاشخاص المحيطين به، (ابا، ماما، ثم اسماء اخوته واخواته) ثم تمييز الاسماء الشائعة الاستعمال في بيئته. مثل المعلقة، والصحن، والشوكة.. الخ.

(3) التدريب النطقي:

- ان اتباع الارشادات التالية مفيد للامهات في هذا المجال:
- عندما يبدأ طفلك بالنأغة في الاشهر الاولى من عمره تفاعلي معه وشجعيه على ذلك واظهري له كم انت سعيدة بذلك.
- تحدثي معه حتى ولو كنت متأكدة انه لا يسمعك. تحدثي معه عما تقومين به من اعمال (أثناء الاستحمام، أو تناول الطعام.. الخ)
- عندما تحدثين لطفلك او تلاعبينه وتغنين له احمليه بين يديك وقريه من وجهك ودعيه يلمس شفتيك وحزرتك حتى يحس بالذبذبات ويتعود على شكل القم عند الكلام

- قومي بتعريف الطفل على الاصوات الشائعة في بيئته، مثل اصوات الحيوانات، سيارات، القطار... الخ. احرصى على اختيار الاصوات التي يعرفها طفلك ويحبها.
- درسي طفلك على نطق بعض الكلمات البسيطة والمألوفة للطفل. من مثل باب، ماما، دادا، الخ.
- تذكرى دائما ان هذا الطفل يعتمد كثيرا على عينيه وليس على سمعه وبالتالي تذكرى ان تتحدثى معه على نفس مستوى ارتفاع وجهه وتأكدى انك تقصين في ان تتحدثى معه من على نفس المستوى.
- لا تقومي بتكرار ما يصدر عن الطفل من نطق خاطيء. بل قومي بإعادة نطق الكلمة الصحيحة.
- من الامور المفيدة في التدريب على النطق استخدام مرآة كبيرة نوعا ما حتى يستطيع ان يقارن حركات لسانك وشفتيك مع حركات لسانه وشفتيه.
- احرصى ان تكونى مرحلة مع طفلك وان تكونى صبورة وبعيدة عن التوتر وان تعملى على مكافأة وتعزيز طفلك عند كل تقدم يديه.

و - تقويم وتشخيص الاطفال الذين يعانون من اضطرابات الكلام واللغة:

يمكنك تنظيم برامج الاطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية وتحديد نوعية تلك البرامج بما يتناسب ومستويات الاضطرابات ومسبباته. خاصة وأن معظم الاطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية هم من الاطفال الذين يكون لديهم قصور أو خلل في النواحي العقلية أو السمعية أو الانفعالية أو شلل دماغي، أو صعوبات في التعلم. وتعتبر مراكز الإقامة الكاملة لهؤلاء الاطفال وما تقدمه هذه المراكز من خدمات وبرامج صحية واجتماعية وتربوية الاتجاه التربوي الحديث في تنظيم برامج الاطفال من ذوي الاضطرابات الكلامية واللغوية. ولا بد ان تتضمن هذه لبرامج عددا من المهارات الأساسية التي لا بد من تدريب الاطفال من ذوي الاضطرابات الكلامية واللغوية عليها. وهذه المهارات هي

- مهارة تعليم الاطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية من قبل أخصائيين في تعليم اللغة واضطراباتهما. وتركز مهمة هؤلاء الإحصائيين في قياس وتشخيص مظاهر اضطراب النطق واللغة. تمهيدا لوضع البرامج التربوية المناسبة لهم

- مهارة تعليم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية وفق مبادئ تعديل سلوكهم وأسمائيه الممتلئة في التعزيز الإيجابي أو السلبى أو العقاب والثواب أو تشكيل السلوك وتطويرة أو صيانتها وغيرها.
- مهارة اختيار الموضوعات المناسبة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية للحدث عنها. والعمل على تشجيع هؤلاء الأطفال على الحديث عنها.
- مهارة استماع المعلم المختص للأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية. دون إبداء أية مظاهر سلبية اتجاههم خاصة في حالات التأناة أو السرعة الزائدة في الكلام.
- مهارة تشجيع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية على التحدث أمام الآخرين. وضمن فترات زمنية محددة بين كل كلمة وأخرى. خاصة للأطفال الذين يعانون من التأناة أو السرعة الزائدة في الكلام.
- مهارة تقليد نطق الكلمات أو الجمل بطريقة صحيحة. وتشجيع الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كلامية ولغوية على تقليد زملائهم العاديين من ذوي النطق الصحيح. وتعزيز نطق النماذج الكلامية الصحيحة. ويمكن استخدام أسلوب تحليل المهارات المصحوب بالتعزيز الإيجابي.
- مراعاة مهارات تعليم الأطفال الذين يعانون من إعاقات عقلية أو سمعية أو انفعالية أو شلل دماغي أو صعوبات تعلم والذين يظهرون اضطرابات لغوية وكلامية. خاصة أولئك الذين يستخدمون الإيحاءات أو الإشارات.

ز - تقويم وتشخيص الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الانتباه:

الانتباه مفهوم معقد وصعب التحديد يقصد به وضوح الوعي Clarity of consciousness أو بؤرة الشعور (Cohen, 1983). كما أنه استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الانكساف للنبيهات الحسية الأخرى (Peterson, 1991). وهناك علاقة هامة بين اضطرابات الانتباه وصعوبات التعلم. وقد تمايزت البحوث والدراسات التي أجريت بهدف توضيح دور اضطرابات الانتباه في صعوبات التعلم في محورين رئيسيين تناولوا نمطى مهام الانتباه

الارادي أو الانتقائي Selective attention ومهام الانتباه طويل المدى Sustained attention.

وقد أشارت الدراسات والبحوث التي أجريت حول الأسباب والعوامل المؤدية إلى اضطرابات الانتباه إلى تعدد هذه العوامل والأسباب بحيث يمكن إجمالها في ثلاثة عوامل رئيسية هي:

- العوامل البيولوجية المنشأ مقابل العوامل البيئية المنشأ: تشتمل العوامل البيولوجية على أصول وراثية وفرط النشاط وتأخر النمو في المراحل الحرجة والأمراض المزمنة التي يشيع ارتباطها بهذه الارتباطات. وتشتمل العوامل البيئية المنشأ على العوامل النفسية والاجتماعية والتأثيرات الوالدية والحساسية الغذائية.
- العوامل العصبية المرتبطة بوظائف الجهاز العصبي المركزي: تتميز العوامل العصبية في جانبين رئيسيين هما: الإصابات المخية حيث أشارت الدراسات المتعلقة بهذا الجانب أن أسباب اضطرابات الانتباه ترجع إلى وجود شذوذ أو خصائص غير عادية في الجهاز العصبي المركزي. (Rutter, 1977)
- الانتقال أو الإرسال العصبي، وعوامل تتعلق بخلل نظام الضغط الاستثاري. و يعني به تهيئة الجهاز العصبي المركزي ليكون في المستوى الأمثل للاستثارة وهو مفهوم يرتبط بشكل رئيسي بالمقاييس الفيزيولوجية مثل: معدل ضربات القلب وضغط الدم وقشعريرة الجلد.

(1) قياس وتشخيص اضطرابات الانتباه عند الأطفال:

قامت الجمعية الأمريكية للصحة النفسية عام 1987 بإصدار دليل التشخيص الإحصائي لأعراض مختلف الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال. أطلقت عليه اضطرابات عجز أو قصور الانتباه مع فرط النشاط (ADHD). ويتضمن الجدول عرض لاضطرابات عجز أو قصور الانتباه مع فرط النشاط:

أعراض اضطرابات قصور الانتباه مع فرط النشاط

(محك الدليل التشخيصي الإحصائي لاضطرابات قصور الانتباه)

أ يجب أن نكون ثمان من هذه الأعراض قائمة ومستمرة لمدة ستة أشهر أو أكثر
يجد صعوبة في أن يظل جالسا:

- غالبا ما يعبر عن تعامله أو عصبيته من خلال يديه أو قدميه أو يتلوى في مقعده
- يجد صعوبة في أن يلعب بهدوء
- يتحدث كثيرا وبصورة مفرطة
- غالبا يتحول من نشاط إلى آخر قبل اكتمال أي منها
- لديه صعوبة في أن يظل محتفظا بانتباهه خلال الأداء على المهام أو أنشطة اللعب
- لديه صعوبة في متابعة الدروس أو التعليمات التي تصدر عن الآخرين (ليس اعتراضا أو فحش في الفهم)
- يسهل تشتيته من خلال أية مثيرات خارجية
- غالبا يقاطع أو يتطفل أو يقتحم الآخرين
- غالبا يجيب على الأسئلة باندفاع وبلا تفكير وحتى قبل اكتمالها
- لديه صعوبة في انتظار دوره في الألعاب أو المواقف الجماعية
- غالبا ما ينشغل أو يفهم نفسه بدنيا في أنشطة خطيرة دون اعتبار لنتائجها أو ما يترتب عليها كأن يغير النشاط مندفعاً دون النظر حوله أو يقفز من أماكن مرتفعة دون اعتبار للنتائج
- غالبا يفقد الأشياء الضرورية لأداء المهام أو الأنشطة في المدرسة أو في البيت
- غالبا يبدو غير منصت لما يقال له أو لها

ب- البداية قبل سن السابعة

ج- لا يحقق المستوى المطلوب على محك الاضطرابات النمائية

(2) متطلبات الانتباه الضرورية للتعلم:

يعتبر الانتباه أحد المهمات الرئيسية لجميع المهارات التعليمية. وحتى يتعلم الطفل، فإنه يجب التركيز على المتطلبات الثلاثة للمهمة التعليمية المقدمة إليه من قبل المعلم

ويمثل اختيار المثير: أحد العناصر الرئيسية للتعليم الذي يكمن في التركيز على المثيرات ذات العلاقة واستبعاد المثيرات التي ليست لها علاقة بموضوع التعلم. ذلك أن أداء أية مهارة من قبل التلميذ يتطلب ثلاثة أنواع من الاختيارات هي:

- الاختيار الحسي ضمن الحامسة الواحدة: واستبعاد المثيرات غير ذات العلاقة والتركيز على المثيرات ذات العلاقة منها.

- الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة: بأن يقوم التلميذ باستقبال المعلومات ضمن قناتين أو أكثر من حواسه في نفس الوقت. كأن يقوم التلميذ بالاستماع إلى ما يقوله المعلم وهو يوضح كيفية تطوير مخطط لتقرير علمي معين (مثير سمعي) وأن يهمل في الوقت نفسه النظر إلى زملائه التلاميذ عند قيامهم بحركات مشتتة (مثير بصري).

- الاختيار الحسي ضمن الحواس المختلفة والاختيار الحسي المتعدد: بأن يقوم التلميذ بتركيز انتباهه إلى اثنتين أو أكثر من المثيرات التي يتم استقبالها من خلال قنوات حسية مختلفة في نفس الوقت.

ويشير براين وبرايين إلى أن مدة الانتباه الضرورية كي يتقن التلميذ مهارة ما تعتمد على ثلاثة عوامل رئيسية تتمثل في كل من: صعوبة المهمة، وحالة الطفل نفسه، وقدرة المعلم على تعديل وتطوير عملية التعليم بما يتناسب مع مستوى واهتمامات التلميذ. ومن المهمات الرئيسية لعملية التعلم هو أن ينقل التلميذ انتباهه من مهمة إلى أخرى عند الحاجة إلى ذلك. كأن ينقل التلميذ بصره من مكان إلى آخر بحسب متطلبات المهمة التعليمية. كأن ينقل التلميذ بصره في القراءة من فقرة إلى فقرة أخرى ومن صفحة إلى أخرى. ومن مفهوم إلى مفهوم آخر وهكذا.

ويماني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من متابعة المهارات المعروضة عليهم بشكل متسلسل. فقد يركز التلاميذ انتباههم على المثير المقدم أولاً، ويفشلون في متابعة المثيرات اللاحقة. وربما يستوعبون الجزء الأول من التعليمات ويفشلون في سماع الجزء المتبقي منها. ولا شك في أن متابعة المهارات المعروضة بشكلها المتسلسل يتطلب انتباهاً وتركيزاً عالياً وذاكرة قوية أيضاً.

(3) تقويم وتشخيص اضطرابات الانتباه التي يعاني منها الأطفال:

وحتى يتم تطوير برنامج علاجي الأطفال الذين يعانون من اضطرابات الانتباه فإنه يجدر بك كمعلم أن تأخذ بعين الاعتبار مشكلات الانتباه التي يعاني منها تلاميذك. وتحدد العوامل التي قد تسهم فيها. مما يتطلب منك الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

▪ صف سلوكيات الانتباه التي تشكل محور الاهتمام:

- ماذا يفعل التلميذ بالضبط بحيث يعتبر مؤشرا على نقص الانتباه
- كم مرة يحدث مثل هذا السلوك؟
- ما متطلبات الانتباه الضرورية من أجل تعلم المهمات المقدمة؟

▪ حدد العوامل والظروف البيئية:

- ما الظروف التي تظهر قبل أو خلال سلوك عدم الانتباه؟
- هل يحدث عدم الانتباه خلال فترات زمنية محددة؟
- هل توجد ظروف معينة يظهر فيها سلوك الانتباه؟
- هل سلوك عدم الانتباه يرتبط بجميع المهارات التعليمية؟ أم أنه يرتبط بمهمة تعليمية محددة؟

- ما المتطلبات التي تفرضها المهمات التعليمية على التلميذ؟
- هل المهمات التعليمية المقدمة معقدة جدا؟
- هل تحتاج المهمات التعليمية المقدمة الى سلسلة من عمليات الانتباه؟
- هل ينتهي التلميذ إلى المهمة التعليمية حين تكون سهلة وغير معقدة؟

- حدد العوامل التعليمية التي من شأنها زيادة أو تقليل سلوك الانتباه
- حدد العوامل الجسمية والانفعالية والخبرات التي تسهم في فشل الطالب
- اختر أهدافا لمعالجة عملية الانتباه

ب - العمل على توجيه الانتباه نحو المثيرات ذات العلاقة:

- اخبر الطفل بالمثيرات المهمة
- قلل من عدد المثيرات وكذلك من تعقيداتها
- زيادة حدة المثيرات ذات العلاقة
- استخدم المثيرات الجديدة وغير المألوفة
- وظف أسلوب اللمس والحركة

- اعرض المواد في شكل مجموعات متجانسة
- استخدم المعاني والخبرات السابقة
- ج - زيادة مدة الانتباه:
 - وضع بالضبط ما يجب إنجازه
 - استخدم ساعة توقيت
 - قم بزيادة الوقت المطلوب لاداء المهمة بشكل تدريجي
 - وفر فترات من الراحة بشكل متكرر
 - قم بتعزيز الزيادة في فترة الانتباه
- د - زيادة المرونة في ضبط الانتباه:
 - أعط وقتا كافيا لانتقال الانتباه
 - قلل من وقت انتقال الانتباه
- هـ - تحسين تسلسل عملية الانتباه:
 - قم بزيادة عدد الفقرات
 - ضع عناصر المهمة في شكل وحدات يسهل تعلمها
 - التكرار والتدريب
- و - أساليب إضافية لتحسين عملية الانتباه:
 - درس الطفل بشكل فردي
 - حافظ على ملائمة المادة التعليمية لقدرات الطفل التمييزية
 - شجع النجاح
 - عزز الانتباه للمثيرات ذات العلاقة
 - درب على أساليب مراقبة الذات
 - المعالجة الطيبة
 - الحماية
- ح - تقويم وتشخيص الاطفال الذين يعانون من اضطراب في عملية الادراك:
 - تبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطراب عمليات الإدراك عن نفسها من خلال ثلاثة مظاهر أساسية هي:
 - القشل المدرسي أو انخفاض أو ضعف التحصيل الأكاديمي

- الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التأزر أو الأداء الحركي
- الفشل في تكامل النظم الإدراكية والإدراكية الحركية
- وفي ظل هذه المظاهر الثلاثة، فإنه يمكن تصنيف صعوبات التعلم الناشئة عن الاضطرابات الإدراكية إلى:
- صعوبات ينعكس أثرها على الأداء العقلي المعرفي
- صعوبات ينعكس أثرها على الأداء الحركي المهارى
- صعوبات ينعكس أثرها على الاداءات العقلية المعرفية والحركية المهارية المركبة
- واصطرابات عمليات الإدراك عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يقوم على أساس عدد من الافتراضات من أبرزها:
- ان الإدراك عملية معرفية بنائية نشطة وإيجابية. وهي شيء مختلف عما تسجله الحواس. حيث تتوسط هذه العملية بين المثيرات التي تستقبلها وتسجلها الحواس وناتج عملية الإدراك
- ان الإدراك لا يحدث مباشرة اعتمادا على مدخلات المثيرات. وانما يحدث كنتج نهائى لتفاعل تأثيرات نمط ونوع المثيرات. والتكوينات الفرضية الداخلية والمعرفة أو لبناء المعرفية والتوقعات والأحكام الذاتية والعوامل الدافعية والانفعالية.
- ونتيجة لاعتماد الإدراك على هذه التفاعلات من ناحية، والتربية الذاتية التي تقف خلف الأحكام الإدراكية من ناحية أخرى. تحدث أخطاء الإدراك وتباين من فرد إلى آخر ومن موقف إلى موقف آخر لذات الفرد.
- ان الاضطرابات التي تصيب الوظائف الإدراكية تنتج بالضرورة صعوبات إدراكية تعبر عن نفسها من خلال: صعوبات التمييز بين المثيرات، وصعوبات التأزر البصري الحركي، وبطء الإدراك واختلاله، صعوبات تنظيم المدركات، و لصعوبات الناشئة عن التمييل الإدراكي، وأية اختلالات أو اضطرابات وظيفية تصيب أي من الحواس ينشأ عنها بالضرورة اضطرابات أدراكية
- ان الذخيرة المعرفية للفرد كما وكيفا ورصيده المفاهيمي يؤثر تأثيرا بالغاً على ناتج عمليات تأويل وتفسير المثيرات والمدخلات. والوصول إلى دلالاتها ومعانيها
- إن أية اختلالات وظيفية تصيب العمليات المعرفية التي تعالج محتوى النشاط العقلي المعرفي ينتج عنها اضطرابات واختلالات إدراكية.

■ ان هذه الاضطرابات او الاختلالات الادراكية تؤثر على مختلف الاداءات المعرفية والمهنية والحركية والتي تبدو في ضعف او انخفاض فاعلية النشاط العقلي المعرفي التي تؤثر بالانخفاض على مستوى التحصيل الأكاديمي.

وتشير الدراسات التي أجريت على عملية الإدراك الحسي للفرد، أن جهازنا العصبي لمركزي يلعب دورا بارزا ورئيسا في إحداث ظاهرة ثبات الإدراك الحسي لدينا . أي كانت ادراكاتنا الحسية المتمثلة في إدراك المسافات، أو الأحجام، أو الحركة، أو العمق، أو حتى الأطوال والأزمنة. وأنا نميل إلى إدراك الأشياء من حولنا وكأنها ثابتة في الحجم والشكل واللون برغم تغييرها الدائم تبعا لتغير بعدها عن شبكة العين. خذ مثلا ثبات الشكل من خلال الصور الادراكية المختلفة كما تلاحظ في الأشكال المدرجة أدناه.

ويقوم دور الوسيط الشكلي الادراكي في اضطرابات عملية الإدراك على التسليم لاختلاف أساليب التعلم عند الفرد. وهذا ما نلاحظه لدى الأطفال فتحن نرى أن بعضا من الأطفال يكون تعلمهم أفضل وأكثر فاعلية اعتمادا على حاسة السمع (أو الوسيط السمعي Auditory) والبعض الآخر يكون تعلمهم أفضل وأكثر فاعلية اعتمادا على حاسة البصر (أو الوسيط البصري Visual) وفريق ثالث يكتفي في تعلمه بمجرد قراءته أو تكرار قراءته وفريق رابع يحتاج إلى إعادة كتابة ما يريد تسمه. وهكذا . وحتى يتم أعمال دور الوسيط الادراكي في عملية التعليم، فإنه يتعين على المعلمين تحديد قدرات الطفل التي تقف خلف تفضيله لوسيط إدراكي معين. مع تحديد نواحي القوة والضعف في التعلم من خلال: الوسيط البصري، أو السمعي، أو اللمسي، وذلك باستخدام ثلاثة بدائل هي:

■ تقوية أو زيادة فاعلية كل من الوسيط وأسلوب التعلم الذي يبدى الطفل ضعفا خلاله.

■ تكيف عمليات التدريس وأساليبه. وفقا للوسيط أو الأسلوب المفضل عند الطفل

■ التوفيق أو الجمع بين (1و2) بمعنى تكيف عمليات التدريس وأساليبه وفقا لما يفصله الطفل من ناحية، وتقوية أو تدعيم الوسيط الادراكي أو أسلوب التعلم الذي يبدى الطفل ضعفا خلاله من ناحية أخرى.

وقد أوضحت الدراسات التي أجريت على اضطرابات الإدراك لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى حدوث تداخل أو تشويش Interferes لدى هؤلاء الأطفال عند استقبالهم للمعلومات أو المثيرات عن طريق أحد الأنظمة أو الوسائط مع المعلومات أو مثيرات التي يستقبلونها خلال وسيط آخر. مما يعكس ذلك انخفاضاً ملموساً في قدراتهم على تحمل هذا التداخل أو التشويش. وبالتالي، فإنه يصعب على الأطفال استقبال المعلومات أو المثيرات عبر وسائط أو نظم إدراكية مختلفة في نفس الوقت. كما يصعب عليهم إحداث تكامل بين مدخلات هذه الوسائط أو النظم. فيصبح النظام الإدراكي لديهم مثقلاً. وعاجزاً عن القيام بعمليات التجهيز والمعالجة بالفاعلية أو الكفاءة المطلوبة.

ويصعب على الأفراد القيام بإجراءات التعرف على جوانب الشبه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة. كالحروف والكلمات أو الأشياء المتسلسلة. وعلى الأطفال أن يتعرفوا على الاختلافات التي يسمعونها أو يتذوقونها أو يلمسونها أو يشاهدونها أو يشعرون بها. والأطفال الذين يتمتعون بقدرة عالية في الإدراك هم الأطفال الذين يستطيعون التمييز بين تلك الظواهر والأشياء.

هذا وقد صنف علماء النفس صعوبات التمييز على النحو التالي:

1 - صعوبات الإدراك البصري:

يقصد بالإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائه المعنى والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطالت الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه عن العناصر الداخلة فيه. أما صعوبة التمييز البصري فتشير إلى عدم قدرة الطفل على تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر، وقد يكون غير قادر أيضاً على تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق. وغير ذلك من الظواهر والأحداث والأشياء التي تشكل للطفل صعوبة في التعلم خاصة ما يرتبط بها في معرفة واستخدام الحروف والكلمات والأعداد في القراءة والكتابة والحساب.

وتنقسم الدراسات التي أجريت على الإدراك البصري لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية:

(أ) صعوبات التمييز البصري للأشكال والحروف / الكلمات والمقاطع والإعداد:

ونعني به القدرة على التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والوضع والوضوح والعمق والكثافة ..
 لح وتربط هذه القدرة بسرعة إدراك التفاصيل الدقيقة. وتقاس باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة كأن يطلب من الطفل أن يستخرج حرف (ل) من بين مجموعة من حروف (ض، ز، و، ج، ... الخ)

(ب) صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية أو الشكل والخلفية - Figure Ground Discrimination:

وتشير إلى القدرة على فصل أو تمييز الشيء أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به. والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يستطيعون التركيز على فكرة السؤال أو الشكل أو الشيء مستقلاً عن الخلفية البصرية المحيطة به. وترتبط هذه الصعوبات عادة بالانتقائية في الانتباه وسرعة الإدراك. حيث أشار ويبمان إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يصعب عليهم التمييز بين المثير الهدف (الشكل) والمثيرات المنافسة (الأرضية).

(ج) صعوبات في الإغلاق البصري Visual Closure:

ونعني به القدرة على التعرف على الصيغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة جزئية له. أو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من هذا الكل. وتوضح الدراسات لتي أجريت في هذا المجال إلى عدم قدرة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم على لإغلاق الجشطالتي سواء كان إغلاقاً بصرياً حيث يصعب عليهم بلورة أو تركيز الانتباه على الشكل فيبدو اليهم الشكل نهائياً أو ذاتياً غير مستقل عن الأرضية أو الخلفية التي يركز عليها.

(د) صعوبات في إدراك العلاقات المكانية Spatial relations:

يشير هذا البند إلى الصعوبات المرتبطة بإدراك وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ حيث يتعين على الطفل التعرف على إمكانية تسكين شيء ما أو رمز أو شكل (حروف، كلمات، أعداد، صور، أشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة حيث وجدت فروق دالة بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم

واقربهم العاديين في القدرة على إدراك العلاقات المكانية لصالح المجموعة لثابة في مستويات التحصيل الدراسي.

(هـ) صعوبات التعرف على الأشياء والحروف Object and Letter Recognition:

ونعني بهذه الصعوبة ضعف القدرة على التعرف على طبيعة الأشياء عند رؤيتها أو تحيلها وتشمل هذه الصعوبة التعرف على الحروف الهجائية والأعداد، والكلمات، والأشكال الهندسية (مربع، مثلث، دائرة) والأشياء (كرسي، مزهرية، أباجورة) حيث أن التعرف على الأشياء والحروف والكلمات والأشكال يمكن أن تتبين بشكل جيد عن مستويات التحصيل القرائي للطفل.

(و) صعوبات في إدراك معكوس الشكل والرمز Visual Perception and Reversals

أوضحت الدراسات في هذا المجال إلى أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يفشلون في التمييز بين الأشكال أو الرموز ومعكوسها وترتيب حروفها مثل: 2 و 6، 7 و 8، عمل - علم، حلم - حمل ... وهكذا. ويفشل هؤلاء الأطفال في عمن التحسينات أو التعديلات الضرورية للتعميمات الإدراكية التي تم تعلمها أو اكتسابها مبكراً.

(ز) صعوبات إدراك الكل والجزء:

فالجمع بين إدراك الكل وإدراك الجزء يعد مطلباً أساسياً للتعلم الفعال. وهي صعوبات هامة بالنسبة لعملية التعلم. فالأطفال الذين يدركون الكل هم أولئك الذين يرون أو يدركون الشيء في صيغته الكلية أو التامة. أما الأطفال الذين يدركون الجزء فهم أولئك الذين يميلون إلى التركيز على التفاصيل الدقيقة أو الأجزاء ويفتقرون إلى إدراك الكل. وتشير الدراسات التي أجريت على هذه الخاصية أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من اضطرابات الإدراك أو الوظائف الإدراكية هؤلاء يجدون صعوبات ملموسة في القراءة والكتابة وإدراك الرسوم والرموز والحروف.

2- صعوبات الإدراك السمعي:

يمكن تعريف الإدراك السمعي بأنه القدرة على التعرف على ما يسمع وتفسيره، ويعد الإدراك السمعي وسيطاً ادراكياً هاماً للتعلم.

ما صعوبة التمييز السمعي فتشير عدم قدرة الطفل على استكشاف أو معرفة أوجه الشبه والاختلاف أو الاتفاق بين درجة الصوت وارتفاعه واتساقه ومعدله وميته. والأطفال الذين يعانون من مشكلات في التمييز السمعي غالبا ما تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية.

وتشمل مهارات الإدراك السمعي على البنود الرئيسية التالية:

(أ) إدراك النطق Phonological awareness

يشير إدراك النطق إلى قدرة ضرورية لتعلم القراءة الصحيحة عن طريق معرفة أو إدراك أن الكلمات التي نسمعها تكون أو تشكل من خلال الأصوات التي تصدر عن الفرد عند قراءته لها. والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يفتقرون إلى النطق الصحيح للكلمات عند قراءتهم لها يفقدون معناها ومن ثم يصعب عليهم فهمها. فتتضاءل حصيلتهم اللفوية والمعرفية وينحصر لديهم الفهم القرائي والقدرة على القراءة وقد بينت الدراسات إلى إمكانية اكتساب الأطفال لهذه المهارات من خلال أساليب واستراتيجيات تعليمية معينة. التي تحدث تأثيرات إيجابية في التحصيل القرائي للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

(ب) التمييز السمعي Auditory discrimination

يمكن تعريف التمييز السمعي بأنه القدرة على التمييز بين الأصوات أو الحروف المنطوقة. وتحديد الكلمات المتماثلة والكلمات المختلفة. ويمكن فحص الأطفال عن طريق تقديم بعض الكلمات المتماثلة في النطق والمختلفة في المعنى وكذلك الكلمات المتماثلة في المعنى والمختلفة في النطق مع استبعاد أية معينات أو تلميحات بصرية كمتابعة أو مشاهدة نطق الفاحص لها. ويطلب إلى الأطفال التمييز بين هذه الكلمات. مثل: (قلب، كلب) و(كلم، قلم) و(سورة، صورة) وهكذا. لاحظ أن إدراك التمييز السمعي ضروري جدا لتعلم البناء أو التركيب الصوتي للغة الشفهية المنطوقة. ويتربط عسر صعوبة التمييز بين الحروف والكلمات والمقاطع المشابهة في النطق والمختلفة في المعنى صعوبه فهم اللغة المنطوقة مما يؤدي بالضرورة إلى صعوبات في القراءة والتعبير والفهم القرائي والحوار أو المحادثة الشفهية.

(ج) الذاكرة السمعية Auditory memory:

تشير القدرة السمعية إلى القدرة على تخزين واسترجاع ما نسمعه من مثيرات أو معلومات. وتقاس الذاكرة السمعية من خلال أن يطلب من الطفل القيام بعدة أنشطة متتابعة. وفي نفس الوقت، أو تكلفه بمجموعة من التعليمات المتتالية. أو إعطائه عدد من الحقائق المتباعدة. كأن يطلب من الطفل أن يفلق الباب ويفتح النافذة. ويضع كتاب علم النفس ويحضر كتاب التعلم... وهكذا. والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يجدون صعوبة في تخزين واسترجاع ما يسمعون من مثيرات أو معلومات. ويفقدون المتابعة الشفهية للحوار أو المحادثة في اللغة المنطوقة. ويقترون أيضا إلى الفهم القرائي واتباع التعليمات الشفهية. ويعكسون الكثير من المظاهر السلوكية لبطء الإدراك. ولهذا، فهم يحتاجون إلى تكرار الشرح الشفهي للدروس، أو خفض معدل تدفق أو عرض المعلومات الشفهية.

(د) الترتيب أو التسلسل أو التعاقب السمعي Auditory sequencing:

يشير التعاقب أو التسلسل السمعي إلى القدرة على تذكر ترتيب أو تعاقب أو تسلسل الفقرات في قائمة من الفقرات المتتابعة. كترتيب الحروف الأبجدية و الأعداد أو شهور السنة الميلادية أو الهجرية. أو سور القرآن الكريم... وهكذا. والتي يتم تعلمها واكتسابها من خلال التعاقب أو التسلسل السمعي. وقد أوضحت الدراسات التي أجريت على هذه الخاصية أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يستطيعون تنظيم وترتيب ما يسمعون. كما أنهم يعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية والبصرية، والبصرية - المكانية. مما يترتب على ذلك صعوبات في تعلم العمليات الحسابية، والقراءة، والكتابة، والتهجي، وصعوبة في اكتساب المهارات.

(هـ) المزج أو التوليف السمعي Auditory blending:

يعني مفهوم المزج أو التوليف السمعي إلى القدرة على مزج أو توليف صوت ضمن عناصر أو أصوات أخرى من الكلمة الكاملة. والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يفقدون إلى هذه القدرة. ويصعب عليهم عمل إغلاق سمعي لمقاطع الكلمات الناقصة. أو استكمال حروف هذه الكلمات.



3- صعوبات الإدراك الحركي:

تعد صعوبات الإدراك الحركي من أكثر أنماط الصعوبات تأثيراً على إدراك الطفل لذاته من خلال الأحكام التقويمية التي يصدرها على مهاراته الحركية. ومدى قدرته على إحداث التآزر أو التكامل بين محددات توافقه الإدراكي الحركي وتشتمل صعوبات الإدراك على الآتي:

(أ) صعوبات التمييز اللمسي:

تشير صعوبات التمييز اللمسي إلى عدم قدرة الطفل اكتساب معلومات دقيقة حول بيئته ، ويكون غير قادر على أداء مهمات تحتاج إلى حاسة اللمس مثل استخدام الآلات لخدمة وأدوات الطعام كالشوكة والملعقة وعدد من المهارات التي تحتاج إلى دقة وتناسق في الأداء كالتزوير والكتابة وانقراط الأشياء الصغيرة . والأطفال الذين يتصفون بضعف الحساسية للألم لا يتعلمون تجنب السلوكيات الضارة مما يجعلهم أكثر عرضة للإصابة بالضرر أكثر من غيرهم من الأطفال.

(ب) صعوبة التوافق الإدراكي البصري الحركي:

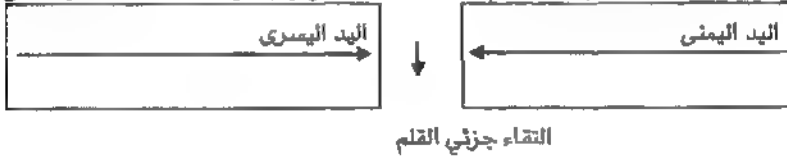
ين الأطفال الذين يعانون من صعوبات في مهاراتهم الحركية لما يشاهدونه يفشلون في تطوير عمليات التوافق والتآزر الإدراكي الحركي عندهم. والطفل الذي يعاني من مشكلات في التوافق الإدراكي الحركي غير قادر على القيام بأنشطة التآزر ما بين حركة العين مع اليد في التعامل مع الأشياء. وهذا ينطبق بدوره على عملية التآزر الإدراكي الحركي بين ثلاثة أشياء أو أكثر كالتآزر الإدراكي الحركي بين كل من العين واليد و القدم عند قيادة دراجة أو سيارة مثلاً. وقد أشار الباحثون إلى أن هذه الصعوبات تقف خلف العديد من الصعوبات الأكاديمية والمهارية التي يعاني منها الأطفال. خاصة ما يرتبط منها بالقراءة، والكتابة، والحساب.

إن تطور التناسق البصري الحركي قد تحدث لدى الأطفال في ثلاث نقاط

أساسية هي:

- قد يفشل الطفل في تطوير وعي أو إدراك داخلي للجانب الأيسر أو الأيمن من الجسم ويمكنك ملاحظة ذلك حين يحاول الطفل استخدام كل جانب من الجسم بشكل مستقل. فقد يؤدي كل جانب العمل نفسه ولكن بصورة مغايرة فتجد أحد أجزاء الجانب الواحد يقوم بحركات ناقصة.

- وقد يفضل الطفل في تطوير الوعي بالجهة اليسرى داخل الجسم مما قد يحرمه من فهم الاتجاهات لكل من اليمين واليسار كالتفريق مثلاً بين حرفي ب ، ن أو بين حرفي d , b , ويطلق على هذه الحالة من المعجز بمعجز الاتجاه.
- وقد يوجد عند بعض الأطفال خلل في التماسق والتآزر البصري الحركي حين يتوقف تطور الطفل في المرحلة التي تقوم فيها اليد العين. وحين يكون التوافق البصري - الحركي مكتملاً ، فإن العينين تستخدمان كوسائل إسقاطية لتحديد المسافة والجهة التي تقع بعيداً عن مجال وصول الطفل اليدوي. حاول مثلاً ان تطلق قلمك الحبر باستخدام كلتا يديك اليمنى واليسرى كما في الشكل التالي:



إن كثيراً من الأعمال التي يقوم بها تشكل في معظمها تناسقاً بصرياً حركياً ، ويمكنك ملاحظة مشكلات التماسق البصري الحركي عند الطفل من خلال:

- النشاطات التي يستخدم فيها القلم والورقة كالكتابة أو النسخ ، وألثبات على السطر ، وقلب الحروف والأعداد وتحديد نقطة البداية والوقوف وتغيير الاتجاه.
- مسك الأشياء
- قذف الأشياء
- التقطيع
- استخدام الألعاب والأوتار
- تعلم أية مهمة تحتاج إلى تناسق بصري حركي ما بين العين واليد. أو ما بين العين واليد والقدم.

(ج) صعوبات التوافق الإدراكي السمعي الحركي:

تنشأ صعوبة التوافق الإدراكي السمعي الحركي نتيجة لصعوبة متابعة تدفقثيرات السمعية ذات الإيقاع العادي وتفسير معانيها. والاستجابة الحركية لها على نحو ملائم. مثال ذلك: عدم قدرة الطفل على متابعة التعليمات التي تصدر تباعاً وتتطلب القيام بأنشطة حركية كالوثب ثلاث مرات ثم الجري 30 متراً ، ثم الدوران والعودة من خلال

المشي إلى الخلف. وقد لوحظ أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات إدراكية لا يستطيعون متابعة مثل هذه التعليمات وممارسة هذه الأنشطة عند مقارنتهم بزملائهم العاديين. وأوضحت الدراسات في هذه الخاصية أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اتقنوا الإدراكي السمعي الحركي يعملون إلى التكرار والإعادة. نتيجة لضعف قدراتهم على متابعة تلقى المثيرات السمعية وإدراكها وتفسيرها بالسرعة الملائمة.

(د) صعوبات التوافق الادراكي السمعي البصري الحركي:

أوضحت الدراسات التي أجريت في هذا الجانب إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات بصرية يعتمدون بصورة أساسية على الحواس السمعية واللمسية الحركية في إطار ظاهرة النموذج أو النمط الحسي الذي يفضلته الطفل خلال تعلمه. وهناك العديد من الأنشطة التي تعتمد على التوافق الإدراكي السمعي البصري الحركي. والتي يؤثر أي اضطراب أو صعوبة تصيب أي من هذه الأنماط تؤثر بالضرورة على باقي الأنماط الحسية.

(هـ) صعوبة التوافق بين مختلف النظم الادراكية الكلية:

من أكثر الصعوبات الإدراكية التي يعاني منها الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم تتمثل في ضعف فاعلية التكامل الوظيفي بين مختلف القدرات الحسية الإدراكية، فالمعجز السمعي يؤدي إلى قصور وظيفي في الإدراك السمعي، والذي يؤدي بدوره إلى صعوبات في تعلم اللغة. والفهم القرائي. والمعجز البصري يؤدي إلى قصور وظيفي في الإدراك البصري وهذا يؤدي بدوره إلى صعوبات في التوجه المكاني وإدراك الأشكال والأحجام والمسافات والملاحظات المكانية. وبذلك، فإنك تلاحظ أن كلا من الإدراك السمعي والإدراك البصري يتكاملان في العديد من أنشطة التوافق الإدراكي السمعي البصري الحركي.

(و) مضموية التوافق الادراكي الحسن - حركي؛

تشير صعوبات التمييز الحس - حركي إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في نماذج الحركة الحيوية للجذع والذراع والمباين والأصابع والفك السفلي واللسان ووضع الأطراف. وهذه النماذج تقدم عادة معلومات عن موقع الأشياء في البيئة وعلاقتها مع الجسم نفسه. والأطفال الذين يعانون من صعوبة في تلك النماذج يجدون صعوبة في تقديم جهد عضلي يتعلق بعمليات الدفع والمحب والرفع وخفض الأشياء.

ويعتبر التمييز الحس - حركي مهما في تعلم مهارات متقدمة وأكثر تعقيدا مثل الكتابة اليدوية والحركات الإيقاعية، وركوب الدراجات وغير ذلك. من الأنشطة الرياضية.

(ز) صعوبة التوافق الإدراكي - الحركي واللمسي الحادثة مما:

يقصد بصعوبات التمييز الإدراك - الحركي واللمسي إلى مدخلات الإدراك الحركي واللمسي التي تحدث في وقت واحد. والتي بدورها تقدم معلومات حول البيئة والحركات الجسمية والعلاقة بينهما أكثر مما يقدمه أحد النظامين لوحده. والأطفال الذين يعانون من صعوبات الإدراك الحركي واللمسي التي تتم في وقت واحد سوف يوجهون صعوبة أكبر في أداء المهمات الحركية الدقيقة مثل الكتابة واستخدام الأدوات وتعلم المهارات التي تحتاج إلى أداء حركي.

(ح) صعوبات الإغلاق:

تشير صعوبة الإغلاق إلى عدم قدرة الطفل معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من الكل. لاحظ على سبيل المثال عند عرض صورة قطعة وكان أحد أجزائها مفقودا فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبة في الإغلاق سوف لن يكونوا قادرين على معرفة ذلك الحيوان. ويسمى في هذا المثال صعوبة في الإغلاق البصري وكذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبة في الإغلاق السمعي سوف يكون غير قادر على معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع جزءا منها فقط كأن نقول مثلا "ها" أو "تفو" والطفل الذي يستمع لشخص يتحدث بلغة أجنبية عليه أن يكون قادرا على الإغلاق حتى يفهم ما يقوله ذلك الشخص

4- الصعوبات المتصلة بسرعة الإدراك:

نعني بالصعوبات المتعلقة بسرعة الإدراك المدة الزمنية المطلوبة للاستجابة للمثير. فقد يعاني الأطفال من صعوبات في سرعة الإدراك من الاستجابة السريعة للمثيرات السمعية أو البصرية. لاحظ أن بعض الأطفال يحتاج إلى النظر للأشياء فترة زمنية طويلة. وكذلك عند قراءتهم للكلمات المطبوعة والأرقام والأشكال والصور. وبعض الأطفال أيضا قد يحتاج إلى فترة زمنية أطول للاستجابة للتوجيهات أو التعليمات التي يقدمها الآخرون لهم. ولذلك، فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في سرعة الإدراك يحتاجون إلى فترة زمنية أطول من أجل تحليل المعلومات السمعية والبصرية المقدمة إليهم.

أو في تنفيذ الاستجابات المطلوبة منهم مما يحدث بظاً في تعلم القراءة والكتابة أو
لحساب لديهم

د- النمذجة الإدراكية:

نمطي بالنمذجة الإدراكية المفضلة الأسلوب البصري والسمعي والحركي
المسي الذي يستخدمه الطفل بفاعلية كبيرة. فكثير من الأطفال يعانون من صعوبة في
التعرف على رفاقهم داخل حجرة الدراسة بالرغم من أن حاسة الأبصار لديهم عديدة
تماماً. وفي مثل هذه الحالة فإن هؤلاء الأطفال يركزون في تعرفهم على الحاسة السمعية
دون البصرية في تعرفهم على رفاقهم في الصف. مما يعني أن هؤلاء الأطفال صعوبة في
النمذجة.

وتشير الدراسات التي أجريت على تحديد النموذج المفضل عند الأطفال. دون
إمكانية تحديد للنموذج المفضل ما عدا الأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في
نمط الإدراك المختلفة. فالطفل الكفيف مثلاً يكون قادراً على التعلم من خلال
استخدامه لنمط الإدراك السمع، والحركي المسي. والطفل الأصم يتعلم من خلال
استخدامه لنمط الإدراك البصري الحركي. ومع ذلك فمثل هؤلاء الأطفال يعانون من
صعوبات شديدة في التعلم.

هـ - معالجة صعوبات الإدراك الحركي:

طور أخصائيو العلاج الطبيعي والعلاج بالترفيه، والأخصائيون المهنيون طرقاً
عديدة من أجل معالجة صعوبات الإدراك الحركي تعتمد على عجز الطفل وعلى نوع
ودرجة الإصابة في الإدراك التي يتم التحقق من وجودها عن طريق اختبارات التشخيص
الخاصة بذلك. وتقديم الأنشطة المناسبة لتخفيف اضطرابات الإدراك. ومن هذه الأنشطة
ما يلي:

1 - أنشطة تدعيم النمو الإدراكي:

هناك العديد من الأنشطة العلاجية التي يمكن استخدامها في علاج
اضطرابات عمليات الإدراك على نمط ونوع ودرجة الاضطراب التي يتم التحقق من
وجودها من خلال الأدوات أو الاختبارات الملائمة من ناحية وعلى تفسيرها في علاقتها
سلوك لطفل القابل للقياس والملاحظة. وتشتمل هذه الأنشطة على الآتي.

(1) أنشطة تدعيم الإدراك السمعي:

ومن أنشطة تدعيم الإدراك السمعي:

(1) التأكيد على أصوات الكلام أو الحروف:

عنى الطفل أن يتدرب على سماع نطق أصوات الحروف المفردة للغة مع التأكيد على ان للكلمات التي نسمعها تتكون من ذات الحروف المفردة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- استخدام الأغاني الشعرية للأطفال: يمكن استخدام الأغاني الشعرية ذات القوافي أو النهايات المسجوعة وذلك بقراءتها للطفل مع التأكيد على العناصر التي تؤدي إلى قوافي وتكرار العملية عدة مرات (لاحظ ان الطفل يستمتع بتكرار الأغاني لشعرية ذات القوافي) ثم التوقف فجأة والطلب إلى الطفل ان يكمل الأخيرة ويردها بنفسه
- استخدام الكلمات المسجوعة: ان الأغاني الشعرية بما فيها أغاني السجع لعبة مرغوبة من قبل الأطفال. وتمتد ذات قيمة عالية من اجل تنمية الوعي والانتباه السمعي ومعرفة أصوات الكلام.
- حذف بعض الأصوات: في هذا النشاط يتعلم الطفل الكلمات أولاً. ثم يتم حذف حرف واحد منها ويطلب إلى الطفل ان ينطق الكلمة دون الحرف، هكذا: ز...افة، فد...ل، غ...ال.
- أصوات أو حروف البداية: في هذا النشاط يؤكد المعلم أو أخصائي النشاط على حروف أو أصوات البداية ويطلب من الطفل ان يذكر بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات أو الحروف.
- مزج الأصوات: في هذا النشاط يتم ذكر الكلمة أمام الطفل وتنطق أصوات حروفه صوت...ز صوت...ثم يطلب من الطفل مزج هذه الأصوات مثال ذلك: ش...ح...ر...و...ة...م...د...ر...س...ة.

(ب) الانتباه السمعي **Auditory attending**: من أنشطة الانتباه السمعي ما يلي.

- استماع الحروف حيث يطلب إلى الأطفال غلق أعينهم والاستماع إلى أصوات بعض الحيوانات سواء كان ذلك من خلال الأجهزة السمعية أو البصرية. والتعرف عليها أو تحديدها

■ أصوات يقوم بها المعلم: كأن يقوم المعلم بإحداث أصوات معينة يقوم الأطفال بالتعرف عليها بعد غلق أعينهم كأن يقوم بالكتابة أو استخدام الدياسة. أو غير ذلك.

■ أصوات الأطعمة المختلفة: ويطلب إلى الأطفال كذلك الاستماع إلى أصوات بعض المواد الغذائية أثناء معالجتها بالأكل وعيونهم مغلقة.

■ أصوات الصب والمزج والرج: ويتعرف الأطفال كذلك على بعض أنواع المواد كالسوائل والحبوب والماء والشاي وغير ذلك أثناء معالجتها بالصب وعيونهم مغلقة أيضا.

(ج) التمييز السمعي **Auditory discrimination**: ومن أنشطة التمييز السمعي:

■ قريب / بعيد: يطلب من الأطفال تحديد مصدر الصوت المنبعث من أحد أركان الغرفة

■ غليظ / حاد: وهنا يطلب من المعلم مساعدة الطفل على التمييز بين الأصوات الغليظة والأصوات الحادة.

■ هالي / منخفض: ويطلب إلى الأطفال أيضا التمييز بين الأصوات العالية والأصوات المنخفضة بمساعدة معلمهم.

■ تحديد ما هو الصوت: يطلب إلى الأطفال تحديد مصدر الصوت ونوعه الذي ينبعث من أجهزة التسجيل.

■ تتبع الصوت: يطلب إلى الطفل تتبع صوت صفير يقوم المعلم بعمله أو يقوم أحد الأطفال بعمله في الصف

(د) الذاكرة السمعية **Auditory memory**:

من أنشطة الذاكرة السمعية:

■ نشاط اعمل هذا: قدم للطفل مجموعة من المواد والأشياء واطلب منه القيام باتباع التعليمات التي تصدرها إليه لصنع نموذج أو شكل معين.

■ قوائم الأعداد والكلمات: ساعد الطفل على أن يحمل أو يحفظ ذهنيًا قائمة من الأعداد أو الكلمات المفردة. ابدأ برقمين أو كلمتين. واطلب من الطفل ترديدها ثم تدرج في إضافة رقم جديد على الرقمين ليقوم الطفل بتكرارها وهكذا

- الأغاني الشعرية: اطلب من الطفل ان يتذكر بعض الأغاني الشعرية والأبيات أو القصائد أو الأناشيد ذات الإيقاعات واطلب منه ان يقوم بتكرارها.
- سلاسل الأعداد: أعط الطفل سلاسل من الأعداد واطلب منه كتابة الرقم الرابع مثل: 2، 4، 6، ... أو أن يكتب الرقم الأكبر ، أو الرقم الأصغر في السلسلة
- برامج التلفاز: اسأل الطفل ان كان يتابع البرامج التلفزيونية أم لا، ثم اطلب منه أن يتحدث عن عناصر معينة يمكن للمعلم عرضها ضمن شريط تلفزيوني أمامه
- ترديد أو تكرار الجمل: اطلب من الطفل ان يكرر جملة بسيطة وراءك، ثم زد على الجملة كلمة كلمة في كل مرة. واطلب من الطفل ان يرددتها وراءك
- ترتيب الأحداث : حدث الطفل عن قصة ذات سلسلة أو أحداث متتابعة واطلب من الطفل ان يرتب أحداثها لك.

2 - أنشطة تدعيم الإدراك البصري:

يمكن أن تشتمل أنشطة تدعيم الإدراك البصري على الآتي:

- نقل أو نسخ التصميمات التي يعلّمها المعلم؛ وذلك بعمل تصميمات لأشكال ملونة ويطلب من الأطفال نسخ أو نقل هذه التصميمات أو إعادة إنتاجها.
- تصميم المكعبات: وذلك بتدريب الأطفال على القيام بإنتاج نماذج مشابهة لمكعبات أو مربعان من الخشب أو البلاستيك الملون.
- البحث عن الأشكال في الصور: اطلب من الأطفال البحث عن الأشكال أو النماذج المتشابهة بين مجموعة كبيرة من الأشكال والنماذج المتباينة.
- استخدام نماذج الاختبارات: اطلب من الأطفال تجميع أجزاء الأشكال والصور التي تمت تجزئتها إلى قطع متباينة الحجم .
- أنشطة التصنيف: اطلب من الأطفال تصنيف الأشكال والنماذج المتباينة التي تقدمها له.
- مزاجية الأشكال الهندسية: اطلب من الأطفال مزاجية الأشكال الهندسية التي تقبل التجميع أو التركيب معاً. أو التي يمكن ان يحل بعضها محل الآخر.
- الإدراك البصري للكلمات: اطلب من الأطفال تأويل أو تفسير معاني الكلمات التي يقوم الطفل بقراءتها من صفحة كتاب.

- الإدراك والتمييز البصري للحروف: درب الأطفال على التمييز بين أشكال الحروف في أول الكلمات وفي وسطها وفي أواخر الكلمات
- 3 - أنشطة تدعيم الذاكرة البصرية:

- تشتمل أنشطة تدعيم الذاكرة البصرية على الآتي:
- تحديد الأشياء المفقودة: اعرض مجموعة من الأشياء واحذف بعض مكوناتها أو أجزاء منها واطلب من الأطفال تحديد الأجزاء الناقصة.
- إيجاد التصميم الصحيح: اعرض مجموعة من التصميمات الهندسية المتباينة الأشكال والنماذج واطلب من الأطفال التعرف على النموذج الصحيح فيها.
- الاسترجاع من الذاكرة وفقاً لترتيب معين: اعرض على الأطفال عدداً من الأشكال والنماذج وفق ترتيب معين ثم اخلط أجزاء الشكل الواحد واطلب من الأطفال إعادة ترتيب الشكل كما كان في المرة الأولى.
- استرجاع الأشياء المرئية: اعرض على الأطفال مجموعة من الصور وفق ترتيب معين واطلب من الأطفال استرجاعها بقض النظر عن الترتيب
- اشتقاق القمص من الصور: اعرض على الأطفال مجموعة متتابعة من الصور واطلب منهم تكوين قصة منها.
- استرجاع الفقرة أو العنصر المحذوف أو الناقص: اعرض على الأطفال مجموعة من الأرقام أو الأشكال أو الأشياء أو الصور ثم حذف بعض عناصرها أو أجزائها واطلب منهم التعرف على العناصر المحذوفة.
- تكرار أو ترديد الأنماط: كون مجموعة من الأنماط أو الكلمات واطلب من الأطفال تكوين كلمات مشابهة.

4 - أنشطة تدعيم تكامل النظم الإدراكية:

- تشتمل أنشطة تدعيم تكامل النظم الإدراكية على النحو التالي:
- بصري إلى سمعي: ارسم شكلاً معيناً بالنقطة واطلب من الأطفال أن ينظروا إليها ومحاولة ترجمتها إلى شكل أو صيغة معينة.
- سمعي إلى بصري: اطلب من الأطفال الاستماع إلى صيغة غنائية إيقاعية ثم محاولة ترجمتها إلى أنماط بصرية مرئية من النقاط من مختلف البدائل.

- سمعي إلى حركي بصري: اطلب من الأطفال أن يستمعوا إلى صيغة موسيقية غنائية إيقاعية ثم تحويلها إلى صيغة مرئية بصرية عن طريق كتابة مزاجات من النقط والشرط.
 - سمعي - لفظي إلى حركي: اطلب من الأطفال أن يستمعوا إلى بعض التعليمات والأوامر وتحويلها إلى حركات جسمية استخدام أجزاء الجسم المختلفة كالتمرينات الرياضية مثلاً. شمال / يمين. فوق / تحت.. وهكذا.
 - لمسي إلى بصري / حركي: اطلب من الأطفال أن يتحسسوا عدداً من الأشكال والنمذج بأصابعهم. ثم يقومون برسم الأشكال التي يدركونها على ورقة أو على السبورة.
 - بصري إلى سمعي / حركي: ينظر الأطفال إلى مجموعة من الصور ويسألون عن أيها يبدأ بحرف الـ م وأيها ينسجم مع إيقاع كلمة نيل. وأيها يشمل حرف: و، أو ي، أ، أ.
 - سمعي / لفظي إلى حركي: اطلب من الأطفال وصف صورة معينة ثم يختارها من بين البدائل المطروحة أمامه.
- 5 - أنشطة تدعيم النمو الحركي:
- تشتمل هذه الأنشطة على ما يلي:
- (1) أنشطة المشي:
- أمام - خلف - جانبي: درب أطفالك على المشي في خطوط مستقيمة. ومنحنية ومتعامدة تقوم بتحديد لها على الأرض.
 - متنوعات: درب أطفالك على المشي راقيين أذرعهم في أوضاع مختلفة. حاملين أشياء هاذئة كالحركة داخل مناديق أو سلال. أو مركزيين أيهم على شيء محدد بالفرفة أو مع ثني الجذع خلال المشي.
 - مشي الحيوانات: اطلب من الأطفال تقليد مشي بعض الحيوانات ككشمشي الأرنب أو الفيل مع ثني الجذع إلى الأمام بحيث يسمح بتعلق ذراعيه وتركهم متدليان إلى اسفل مع اتخاذ خطوات كبيرة. والتأرجح خلال المشي من جانب إلى جانب آخر

■ **المشي التبادلي السريع:** درب الأطفال على المشي التبادلي السريع المتتابع من اليمين إلى اليسار ثم إلى اليمين ثم إلى اليسار. وهكذا في إيقاع سريع إلى الأمام ثم إلى الخلف.

■ **الوثب الطولي:** اطلب من الطفل تقييد يديه خلف رأسه وأجعله يمشي قفزاً أو وثباً للوصول إلى هدف محدد مرة إلى الإمام ومرة أخرى إلى الخلف.

■ **المشي على الخطوط الملونة:**

■ **مشي السلم:**

(2) أنشطة الركض أو الرمي والمسلح:

■ **الرمي:** يقوم الأطفال برمي كرات ذات أحجام مختلفة ولمسافات مختلفة باستخدام اليد اليمنى ثم اليسرى أحياناً، والقدم اليمنى ثم اليسرى أحياناً أخرى.

■ **المسلح:** درب الأطفال على مهارات مسك الكرات ذات الأحجام المختلفة من مسافات متباينة البعد.

■ **العاب الكرة:** اطلب من الأطفال ممارسة اللعب بكرة اليد أو القدم أو الطائرة أو المضرب. من أجل تدعيم نموهم الإدراكي الحركي.

■ **العاب الأنايب أو المواشير المطاطية:** استخدم أنايب مطاطية أو بلاستيكية أو من الإسمنت الصلب. بحيث تكون مختلفة الأحجام ليقوم الأطفال بالسير عليها لمسافات محددة.

■ **العاب الأنواع المثبتة على محور مستدير:** درب الأطفال الوقوف على أنواع خشبية مثبتة على محور مستدير مع محاولة التوازن مع زميل له. أحياناً واعتماداً على نفسه أحياناً أخرى.

■ **حمل الماء في أوعية مسطحة:** درب الأطفال على حمل أوعية مسطحة وبها ماء وحرص على أن يحقق الطفل توازنه أثناء حمل الماء وعدم انسكابه من الأوعية المسطحة.

(3) الأنشطة الحركية الدقيقة:

بحيث تتضمن طرق العلاج هذه ما يلي:

■ **أنشطة تآزر العين واليد:** يقوم الأطفال بتتبع اثر الخطوط أو الصور أو التصميمات أو الحروف أو الأعداد على ورقة أو قطعة من البلاستيك مع استخدام الأسهم

لتحديد الاتجاهات من أجل مساعدة الأطفال على تتبع الأشكال والرسوم والتصميمات... الخ.

- التحكم المائي: يقوم الأطفال بحمل كميات من الماء داخل أوعية قياسية وذات مستويات محددة. ويستمتع الأطفال بهذه اللعبة خاصة إذا كانت المياه ملونة.
- القطع باستخدام أمواس أو أدوات حادة: درب الأطفال على أعمال القطع في خطوط مستقيمة بما يتناسب ونموهم الإدراكي الحركي.
- استخدام أنشطة الورقة والقلم: اطلب من الأطفال تلوين بعض الأشكال ذات الأجزاء المتباينة والمملونة بألوان متعددة. بهدف قياس دقة الحدود الفاصلة بين الألوان.
- نسخ التصميمات: يقوم الأطفال برؤية بعض التصميمات ثنائية أو ثلاثية البعد ثم يحاولون نسخها أو نقلها على ورقة وتلوين أجزائها من الأوجه الظاهرة.

3: تقويم المعلم / المرشد:

3:1 المقدمة:

يمثل المعلم الدعامة الأساسية التي يؤسس عليها النمو المتكامل لدى الناشئة في مجتمع من المجتمعات. وذلك لأن مهمة المعلم لا تقتصر فقط على تلقين المادة العلمية باستخدام عدد من الأساليب والأنشطة التعليمية. وإنما يتعدى دوره ليكون قادراً على متابعة تعلم التلاميذ ونموهم أثناء قيامه بعملية التعلم والملاحظة والتقييم المستمرين مستخدماً في ذلك العديد من الوسائل المنهجية واللامنهجية المناسبة أكبر قدر ممكن من النمو النفسي والتربوي في عمله اليومي.

3:2 تقويم السمات الشخصية للمعلم / المرشد:

إن سمات الشخصية التي يجب أن يتمتع بها المعلم / المرشد مدار بحث مستفيض لدى العديد من الباحثين والمهتمين بموضوع التعلم والإرشاد النفسي والتربوي. نظراً للأهمية الكبيرة التي يوليها المشتغلون في الإرشاد النفسي والتربوي. فقد قام فيلدر Fielder بدراسة حول العلاقة الارتباطية بين إنتاج المرشد النفسي والصفات التي يتحلّى بها وتكونت عينة الدراسة عتده من ثلاث مجموعات تضم كل واحدة منها عدداً من المتخصصين في الإرشاد والعلاج النفسي ويمارسونه وفق اتجاه واحد بحيث تميز كل

عصو في هذه المجموعة بخبرات مناسبة في ممارسة عمله في العلاج النفسي. ثم اخذ ثلاث مجموعات أخرى تعكس الاتجاهات الثلاثة السابقة ، ولكنها تتألف من أشخاص متخصصين حديثي الخبرة في ممارسة الارشاد والعلاج النفسي وأخذ فيدلر يدرس نتائج كل واحد من هؤلاء في المجموعتين ليرى مدى النجاح الذي يحققه كل واحد منهم في مجال عمله . وخلص في دراسته هذه الى التأكيد على ان خبرة المرشد وشخصيته تمثلان مكانة هامة في الارشاد والعلاج النفسي . ووجد ان مكانة المرشد وشخصيته تفوق كثيرا طريقة الارشاد التي كان يتبعها في ممارسته في العملية الارشادية.

3: 1 الصفات الشخصية للمعلم/ المرشد :

أشار اتحاد علماء النفس الأمريكيين إلى مجموعة من الصفات التي يجب ان يتميز بها المتخصصون في الارشاد والعلاج النفسي وهي على النحو التالي (كوري، 1985) :

- قدرة عقلية متميزة ، وقدرة جيدة على الحكم والتقدير
- إبداع جيد وغزارة في المصادر العقلية العميقة
- فضول قوي ورغبة صادقة وقوية في التعلم
- حدس جيد ، وتبصر جيد وروح دعابة جيدة
- اهتمام بالأشخاص من حيث هم أفراد ويمد من تقدير الدخل وجعله في المكانة العليا في عمل المرشد النفسي .
- حساسية مناسبة لتنوع الدوافع التي يمكن ان توجد وراء أعمال الآخرين
- التسامح والبعد عن التكبر
- القدرة على إقامة علاقات دافئة مع الآخرين
- روح الجهد والاجتهاد والمثابرة
- تحمل المسؤولية
- التعاون واللباقة في المرشدة
- ضبط النفس والثبات بالنسبة للشخصية ومواقفها
- شعور عميق بالقيم الأخلاقية
- اتساع في الأساس الثقافي

■ اهتمام عميق بعلم النفس عامة والجوانب الإرشادية بوجه خاص

ويملاحظة التقاط المشار إليها أعلاه ، فإنه يمكن إيجاز الصفات التي يجب

أن يتمتع بها المرشد النفسي في أربعة جوانب رئيسية هي :

أولاً: الجانب العقلي :

يعتبر المرشد النفسي متميزاً في ذكائه ، قادر على محاكمة الأمور الإنسانية

، ومواجهة المشكلات ، متبصراً . وتشير الدراسات العديدة في مجال العلاج

لنفسى ، أن من الصعوبة نجاح متوسطي الذكاء والقدرات في عملهم

كمعالجين نفسيين. (هنا وهنا ، 1976)

ثانياً: اهتمامات وميول المرشد النفسي :

فقدرة المرشد النفسي على التحمل على تكون في مستوى لائق إلا إذا كان

المرشد نفسه مهتماً بشكل واضح بمشكلات الإنسان. وميلاً لفهم الإنسان وخدمته .

ثالثاً: التحصيل والثقافة والتأهيل :

فنجح المرشد في عمله لا يقف عند حدود الشهادة التي يحصل عليها في دراسته

بل لابد له من امتلاك ثقافة علمية وإنسانية واسعة تحقق له الاطلاع على كل جوانب

الأمور المتعلقة بتخصصه كمعالج ويجب أن يكون على اتصال مستمر بمنجزات علم

لنفس بشكل خاص والعلوم الإنسانية بشكل عام.

رابعاً: أخلاقيات المرشد :

ويتجه هذا الجانب إلى الإلحاح على أن المتخصص في العلاج النفسي يحمل شعوراً

عميقاً بأنه يرضى مصالح الآخرين ويحترمهم وأن عمله الأساسي مرتبط ارتباطاً وثيقاً

بتحقيق هذه المصلحة

3: 3 العوامل المؤثرة في تقويم المعلم/ المرشد :

لا شك بأن هناك عدداً من العوامل التي تؤثر في عملية تقويم المعلم ، المرشد

حيث تلعب شخصية المرشد النفسي دوراً بارزاً في تحديد مستوى أدائه في العمل. وردود

فعله إزاء المواقف الضاغطة التي يتعرض لها :

فنمط الشخصية التي يتميز بها المرشد النفسي (Brunson, 1981) تحدد

التزمه في العمل . وميله ، ومدى نشاطه وفعاليته ومناقضته وطموحه وصبره وتوتره إزاء

المواقف الضاغطة التي يتعرض لها. وتشير الدراسات والبحوث النفسية في هذا المجال (Gemmill & Heisler, 1972) إلى وجود عدد من الأدلة التي تربط بين اعتقاد المرشد النفسي في مدى تحكمه وسيطرته على الأحداث المحيطة به. وبين شعوره بضغط العمل وبالرغم من اعتقاد غالبية المرشدين النفسيين بقدراتهم في التحكم والسيطرة على الأحداث المحيطة بهم بدرجة كبيرة. إلا أنهم يشيرون في كثير من مواقف التحكم ولسيطرة عن وجود قوى وعوامل خارجة عن إرادتهم تلعب دورا بارزا في تأثير المواقف الضاغطة على المرشد النفسي نفسه كالحظ مثلا. وتذهب هذه الدراسات إلى القول بأن المرشدين النفسيين الذين يعتقدون بوجود مركز تحكم Locus of control داخلي لديهم هم أكثر احتمالا للمواقف الضاغطة التي يتعرضون لها في حين تذهب الدراسات نفسها إلى أن المرشدين النفسيين الذين يعتقدون بوجود مركز تحكم خارجي لديهم هم أقل احتمالا للمواقف الضاغطة وأكثر معاناة لها.

وانتقال المرشد النفسي إلى حياة جديدة. أو البدء بعمل جديد. أو الانتقال إلى مدينة أو حي أو سكن جديدين. ووفاء أعز أو أقرب الناس إليه. يتطلب منه التوافق مع المواقف الجديدة والتعامل معها (Roedieger, 1987).

وتتمثل عملية التوافق بين قدرات المرشد النفسي وحاجاته. وبين متطلبات العمل. عاملا بارزا في تحديد مستوى معاناته للموقف الضاغط. وكلما زاد توافق قدرات المرشد النفسي وحاجاته مع متطلبات العمل. كلما قلت معاناته من مواقف العمل الضاغطة. وأن المرشدين النفسيين الذي يمتلكون مهارة أكبر في العمل هم أقل تأثرا للمواقف الضاغطة التي تحدثها مواجهات العمل المتغيرة. أما المرشدون النفسيون الذين يشعرون باستمرار الحاجة الملحة للأمن الوظيفي. فهم أقل احتمالا لتلك المواقف عند تعرضهم لها (French & Papian, 1972).

ويمر المرشد النفسي على بعض مظاهر الضغط التي تسبب له مشاعر غير سارة مما يتطلب معه اتخاذ المواقف التي تساعد على التخلص من هذه المشاعر. ولا شك أن الإحباط كثير الحدوث في حياتنا اليومية. وهو موجود بدرجات مختلفة قد يتمثل في إعاقة تحقيق هدف في الحياة بعد مرور زمن طويل في العمل على تحقيقه ويعتمد الإحباط في كثير من الحالات على مواقف أخرى غير الموقف الذي يوجد فيه المرشد النفسي. ولهذا، فإن المرشد النفسي يتعلم في حياته كيف يتحمل الإحباط

ويعتمد على نفسه. فإن لم يتمكن من ذلك، فإنه سيواجه بصعوبات كثيرة للتوافق مع متطلبات الحياة. وينظر إلى القدرة على تحمل الإحباط كدليل على النضج الانفعالي والاجتماعي. ذلك إن الاستجابة للموقف الضاغط تختلف باختلاف الأفراد فمنهم من يتحمل درجة عالية من الإحباط بينما لا يتحمل البعض الآخر أدنى درجات الإحباط (Hilgard, et al, 1987).

ويعتبر الصراع أحد مصادر الضغط الهامة للمرشد النفسي. ف عندما يوجد صراع بين إشباع دافعين. فإن إشباع أحدهما يؤدي إلى إحباط آخر. كما يتولد الصراع إذا اختلفت طرق إشباع الدافع الواحد. وكذلك، فإنه ينظر إلى الصراع باعتباره الوضع الناجم عن إثارة دافعين معا ونفس الوقت. بحيث لا يمكن إشباعهما معا مما يؤدي إلى مشاعر غير سارة. وتجعل الفرد يشعر أنه متردد وغير متأكد من الأمور (Rodieger, et al, 1987) (Lurio & Huff, 1976).

ويؤثر محيط العمل والمتغيرات المتعلقة به بشكل مباشر على عملية تفوييم المرشد النفسي ومعاناته ومواجهته لهذه المتغيرات.

فالاختلاف المهني Occupational differences : للمرشد النفسي يتضمن قدر كبير من الضغوط عليه. وتشير الدراسات (Parasaaman & Alutto, 1981) إلى أن بعض الوظائف تعاني من ضغط في العمل أكثر من غيرها. كما أن الوظيفة التي تتطلب من شاغلها اتخاذ قرارات هامة في ظل ظروف العمل تعرضه لمستوى عال من الضغوط. وكذلك المرشدون النفسيون الذين يتعرضون لضغط الوقت والتركيز الشديد للطاقات العقلية والبنيوية.

ويعتبر **غموض الدور Role Ambiguity** : مصدرا رئيسا لضغط العمل (McGrath, 1976) فقد يعاني المرشد النفسي من افتقار للمعلومات التي يحتاجها أثناء أداءه للعمل. كمعلومات الخاصة بالعملية الإرشادية التي يقوم بتنفيذها وطرق تقييم الأداء مما يترتب على ذلك عدم معرفته بالتوقعات المطلوبة منه للأداء وكيفية تحقيق الأهداف المتوخاة.

وقد تتعارض متطلبات الدور لدى المرشد النفسي وتعرض لموقف يفرض عليه العمل ساعات طويلة أو السفر لمسافات بعيدة مما يعني عدم قيامه بدوره ككاتب وكزوج وتوفير حد أدنى لتحقيق العلاقات والروابط الاجتماعية. وبينت الدراسات في هذا المجال

(French & Paplan, 1972) الى ازدياد ضربات القلب في الفترات التي يتعرض فيها المرشد النفسي لصراع الدور Role conflict أثناء قيامه بعمله اليومي.

وحين يقوم المرشد النفسي بمهام لا يستطيع إنجازها في الوقت المحدد أو يقوم بهمهم تتطلب مهارات عالية لا يملكها. فانه يعاني من مستوى عال من الضغط يترتب عليه ظهور عدد من أعراض الضغط الآتية الذكر. وبالمقابل فان المرشدين النفسيين الذين يتمتعون بقدر أكبر من القدرات والطاقات ولا يجدون العمل الذي يحقق لهم توظيف هذه القدرات والطاقات. يكون أكثر عرضة للشعور بالملل والكآبة. وتزداد شكواهم ويزداد بالتالي توترهم وعزلتهم وغيابهم عن العمل.

ويماني المرشدون النفسيون من مسببات الضغط الناتجة عن مسؤولياتهم في مدى ما يحققه التلاميذ من مستويات متباينة في التحصيل الدراسي. ومدى تمكنهم من اجتياز لاختبارات الدورية التي يتقدمون لها على مدار العام الدراسي.

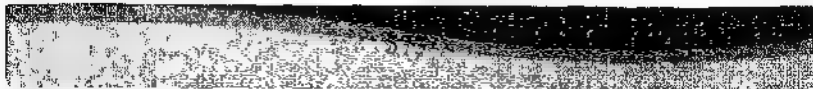
كما تمثل عوائق الترقية والتقدم المهني أحد مصادر الضغط الهامة في العمل. وتشكل طموحات المرشدين النفسيين للحصول على العلاوات الدورية أو الشخصية هدفا رئيسا لتحقيق النمو والتقدم المهني Career development .

وشعور المرشدين النفسيين بالراحة وبالمساعدة في تلقي المعلومات من خلال اتصالهم الرسمي أو غير الرسمي بالأفراد أو الجماعات تساعد كثيرا في لحد من النتائج السلبية للمواقف الضاغطة. وتؤكد الدراسات (McDonald & Dolye, 1981) على وجود علاقة دالة إحصائية بين المساعدة الاجتماعية Social support وضغط العمل Stress work وكلما زادت المساعدة الاجتماعية للمرشد النفسي. قلت ردود الفعل الناتجة من المواقف الضاغطة.

3؛ 4 وسائل تقويم المعلم/ المرشد:

يمكن النظر إلى تقويم عمل المرشد النفسي من خلال المجالات الرئيسية

التالية :



أولاً: قياس كفاءة المعلم / المرشد بالأثر الذي يحدثه في مسترشديه:

وبناء على هذه الطريقة. فإن المرشد النفسي يعتبر كفواً إذا حقق من جلساته الارشادية أكبر قدر من النتائج والتغيرات المرغوبة في مسترشديه. **ولكن: كيف**

يمكن قياس أثر المرشد في المسترشد / العميل؟

لا شك أن تأثير المرشد النفسي في مسترشديه متعدد الجوانب: فمنها ما يخص الجانب الانفعالي / والجانب المعرفي. ومنها ما يتصل بالميل والاتجاهات والقيم . إلى غير ذلك من الجوانب. فكيف يتم هذا القياس إذن؟

قد يبدو أن أفضل مقياس لكفاءة المرشد النفسي في العملية الارشادية هو في تحديد نتائجها كما تقيسها الاختبارات النفسية المقننة. فالأحكام الشخصية والتمييز في التقدير غير وارد بها. ويعتمد استخدام درجات الاختبارات النفسية كمقياس في العملية الارشادية على أساس أن جميع العوامل فيها عدا آثار مجهودات المرشد النفسي تبقى ثابتة أو متساوية حتى تكون النتيجة النهائية مقياساً فقط لآثار مجهودات المرشد النفسي. وأن الاختبارات متوفرة لقياس جميع نتائج العملية الارشادية المرغوب فيها.

ولما كان هذان الشرطان غير متوفرين تماماً بالإضافة إلى عدم قدرتنا على ضبط أو معادلة متغيرات أخرى عديدة تحيط بعملية التقويم هذه. مثل: الحفظ، والذكاء، والقدرة العقلية، والميل، والاتجاهات، والمثيرات البيئية الأخرى. فقد وجه العديد من رجالات التربية والتعليم النقد إلى استخدام هذه الطريقة في تقويم المرشدين النفسيين. ذلك أن قدرة المرشدين النفسيين ومقارنة مجهوداتهم على أساس الاختبارات النفسية المقننة لا يمكن الاعتماد عليها خاصة وأن مجموعات الأفراد ليست متشابهة في الجوانب الانفعالية والقدرات العقلية والظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية ونمو العوامل الوجدانية ... الخ. مما يؤثر في القدرة على تحقيق انجاز ايجابي في العملية الارشادية عند المسترشد. ثم إن نتائج الاختبارات النفسية لا تتأثر فقط بجهد المرشد النفسي في الارشاد. وإنما تؤثر فيها عوامل أخرى اضافية. مثل: عادات الاستذكار وتشجيع المرشد النفسيين الآخرين، والآباء وغيرهم من المحيطين بالتلميذ. بالإضافة إلى عوامل الحفظ والميل للمادة العلمية والصفات المزاجية للتلميذ نفسه.

ثانياً: تقدير المسترشدين المرشدهم:

يعتبر المسترشد / العميل أقدر شخص على تحديد صفات المرشد النفسي الحيد فهو وحده الذي يشعر أكثر من غيره بأثر مرشده في مشكلاته التي حضر إليه من حلها وهناك دراسات وبحوث عديدة أجريت حول الصفات التي يتميز بها المرشد النفسي الناجح، والتي تؤثر ايجاباً في نفوس مسترشديه. وتكون سبباً في تكوين اتجاه إيجابي نحو عمله. واتضح من نتائج هذه الدراسات أن أهم صفات المرشد النفسي الناجح تتعلق بالمشاركة الوجدانية والعطف والعمل على مساعدة الأفراد في حل مشكلاتهم والمرح والبشاشة. تأكيداً لمبادئ المرشد النفسي ومثله العليا واتجاهاته. ومظهره، لئام وأناقته وترتيب ملابسه وأسلوبه في اختيار الملابس والصوت الممتزج... الخ. وتمكنه من العملية الإرشادية واستخدامه لطرق وأساليب إرشادية تساعد على حل مشكلات المسترشد

ثالثاً: تحليل عمل المرشد ومقاييس التقدير:

تعتبر مقاييس التقدير وسائل لتحقيق التقويم التعاوني لنواحي الضعف والقوة في صفات المرشدين النفسيين وقدراتهم ومهاراتهم. وقد وضع خبراء الإرشاد بطاقات لتقويم عمل المرشد النفسي تقويماً موضوعياً لا تتدخل فيه ذاتية الفرد المشرف على عملية التقويم. وتحتوي هذه البطاقات عادة على الأمور الرئيسية التالية:

- **عناصر شخصية:** وتشتمل على الصفات الجسمية والتوافق الاجتماعي والاستقرار الانفعالي والعلاقات المهنية والقدرة على الحكم وغيرها من الصفات وعناصر الشخصية الأخرى.
- **الإعداد:** ويشمل: الاتجاهات المهنية، المهارات الفنية: الكفاءة الإرشادية، استخدام اللغة والأهداف والمثل العليا، ومدى الاعتماد على النفس، أو على الغير
- **طرق الإرشاد:** ويشتمل على: التخطيط والتنظيم والاهتمام بالفروق الفردية واستخدام الوسائل المعينة والأجهزة والقدرة على الربط والاستنتاج.
- **تجاوب المسترشدين:** ويتضمن اهتمام المسترشدين بالعملية الإرشادية والمرشد النفسي والقدرة على تقويم نموهم وتقديمهم في العملية الإرشادية والاهتمام بعادات التمكيز والاتجاهات الإرشادية وغيرها.

هذا وقد طور المؤلف استمارة لتقويم عمل المرشد النفسي يمكن للمرشد الاستعانة بها في تقويمه لنفسه:

المجال	1	2	3	4	5
الخطيطة العملية الإرشادية	غير قادر على التخطيط	خطته غير فاعلة	يخطط بطريقة مقبولة	يخطط بطريقة جيدة	يخطط بمهارة فائقة
أهداف العملية الإرشادية	غير قادر على تحديد الأهداف	أهدافه غير واضحة	يبدل جهدا في تحديد الأهداف	تحكم نتائج تعليمية مقبولة	تحكم الأهداف نتائج تعليمية محددة
مضمون العملية الإرشادية	غير قادر على تحديد مضمون العملية الإرشادية	يتمتع في تحديد مضمون المادة العملية الإرشادية	يحدد مضمون العملية الإرشادية بطريقة مقبولة	يحدد مضمون العملية الإرشادية بطريقة جيدة	يحدد مضمون العملية الإرشادية بمهارة فائقة
الأنشطة التعليمية	غير قادر على تحديد الأنشطة التعليمية	يتمتع في تحديد الأنشطة التعليمية	يحاول تحديد الأنشطة التعليمية	يبدل جهدا في تحديد الأنشطة التعليمية	يحدد الأنشطة التعليمية بالملائمة بمهارة فائقة
تقييم خطة العملية الإرشادية	غير قادر على تنفيذ الخطة	يتمتع في تنفيذ خطته	ينفذ الخطة بطريقة مقبولة	ينفذ الخطة بطريقة جيدة	ينفذ الخطة بدقة ومهارة عاليتين
التمكن من العملية الإرشادية	غير متمكن من العملية الإرشادية	يتمتع في تقديم العملية الإرشادية	متمكن من العملية الإرشادية بدرجة مقبولة	متمكن إلى حد ما من العملية الإرشادية	متمكن من العملية الإرشادية

المجال	1	2	3	4	5
استخدام أدوات قياس مناسبة	غير قادر على استخدام أدوات قياس مناسبة	يتعثر في استخدام أدوات قياس مناسبة	يستخدم أدوات قياس بدرجة مقبولة	يستخدم أدوات القياس بشكل جيد	يستخدم أدوات القياس بدقة متناهية
إعداد فنيات العملية الإرشادية	غير قادر على إعداد فنيات العملية الإرشادية	يتعثر في إعداد فنيات العملية الإرشادية المناسبة	يعد فنيات العملية الإرشادية بطريقة مقبولة	يعد فنيات العملية الإرشادية ويوزعها بطريقة جيدة	يعد فنيات العملية الإرشادية ويوزعها بمهارة فائقة
رعاية الذاتية	غير قادر على إضفاء جو المرح في الجلسة الإرشادية	يتعثر في إضفاء جو المرح في الجلسة الإرشادية	يبدل جهدا مقبولا في إضفاء جو الجلسة الإرشادية	يضيف جوا مناسباً من المرح في الجلسة الإرشادية	يضيف جوا من المرح بمهارة عالية
استخدام أساليب تميز	غير قادر على استخدام أساليب التمييز	يتعثر في استخدام أساليب التمييز	يحاول استخدام أساليب تمييز ملائمة	يستخدم بطريقة جيدة أساليب تمييز ملائمة	يستخدم بمهارة فائقة أساليب تمييز ملائمة
الاتجاهات الإرشادية المرغوبة	غير قادر على إظهار اتجاهات إرشادية مرغوبة	يتعثر في إظهار اتجاهات إرشادية مرغوبة	يحاول إظهار اتجاهات إرشادية مرغوبة	يبدل جهدا في إظهار اتجاهات إرشادية مرغوبة	يظهر اتجاهات إرشادية مرغوبة بمهارة عالية

المجال	1	2	3	4	5
تجمل المسؤولية	غير قادر على تحمل المسؤولية	يتحمل المسؤولية بطريقة متعثرة	يتحمل المسؤولية بطريقة مقبولة	يتحمل المسؤولية بطريقة جيدة	يتحمل المسؤولية بدقة متناهية
العلاقات الإنسانية مع المسترشدين	غير قادر على بناء علاقات جيدة	يتعثر في بناء علاقات حميمة	علاقته مع المسترشدين مقبولة	علاقته مع المسترشدين جيدة	يعامل المسترشدين بلطف ورقة
مشكلات المسترشدين وحاجاتهم الانسانية	غير قادر على فهم مشكلات المسترشدين وحاجاتهم	يتعثر في فهم مشكلات المسترشدين وحاجاتهم	يحاول فهم مشكلات المسترشدين وحاجاتهم	يسمى لفهم مشكلات المسترشدين وحاجاتهم	يفهم بدقة مشكلات المسترشدين وحاجاتهم
التعاون مع الزملاء	غير متعاون	يتعثر في إيجاد جو تعاوني	متعاون بدرجة مقبولة	متعاون بدرجة جيدة	متعاون بشكل واضح تماما
مظهره العام	مظهره العام غير مقبول	يحاول الظهور بمظهر مقبول	مظهره مقبول	يظهر بمظهر جيد	مظهره العام ممتاز
موقفه من العمل الارشادي	يحصم نفسه في العمل الارشادي	يحاول اتجاز أعمال أخرى غير عمله الارشادي	يبدى اهتماما مقبولا بأوجه العمل الارشادي	يبدى اهتماما جيدا بأوجه العمل الارشادي	يهتم بجميع جوانب العمل الارشادي

3: 5 جوانب تقويم المرشد النفسي :

هناك جوانب متعددة يجب مراعاتها لدى تقويم المعلم / المرشد (McDaniel, et

al, 1979):

- فهناك صفات مهنية تؤهل المعلم / المرشد للتحقق في مهنته. من حيث تحديده لمضمون لمادة العلمية المطلوبة وتحديد أهدافها التعليمية الخاصة، وتلبية حاجات التلاميذ بما ينسجم وطبيعة المادة التعليمية وطرق التفكير بها. واختيار أو تصميم الوسائل التعليمية المناسبة وطرق التقويم وأدواته والتخطيط الجيد للإجراءات التي تؤدي إلى تعليم التلاميذ بطريقة سليمة. وتنظيم الخبرات التعليمية المستتدة إلى الملاحظة والتجريب من أجل إكساب الحقائق والمفاهيم والمهارات المتصلة بالمادة التعليمية.
- وهناك اتجاهات المعلم نحو مهنة التعليم ونحو التلاميذ. ولهذه الاتجاهات أثر هام على نوع المعلومات التي يحصل عليها والتي تتدخل في عمله وما يفكر فيه نحو تلاميذه ونحو ذاته بحيث لا يسمح لمواظفه الخاصة أن تتدخل في عمله. وأن يفكر دائما في سلوك تلاميذه بحيث يحقق تحسنا مستمرا في مستوى أداء التلاميذ في التعلم.
- وعلاقة المعلم بزملائه وبالإدارة المدرسية والتربوية وما يبذله من نشاط للارتفاع بمستوى العملية التعليمية / التعليمية بصفة عامة.
- ويمكن إجمال الجوانب المتعلقة بتقويم في ضوء الصفات والمعايير المهنية التي يجب توافرها في المعلم الناجح في مهنته. والتي تتمثل في الأمور الرئيسية التالية:

3: 5: 1 في التخطيط للعملية الارشادية وأهدافها:

- يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة العلمية في ضوء الأهداف العامة لتدريس تلك المادة، بحيث تعكس البناء المعرفي والطبيعة المتميزة لها لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتحديد لها. والتي يخطط لتدريسها إلى أهداف معرفية وانفعالية وأدائية. بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من التلاميذ بعد انتهاء الدرس
- يحدد مضمون المادة العلمية المطلوبة لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتحديد نوعها. والخصائص التعليمية الخاصة بالتلاميذ من حيث سرعة التقدم، واليول، والطاقت، ومستوى النضج، ونوع التعليم المطلوب لاحتداث

تطوير وتغيير في: الاتجاهات، واكتساب المعلومات، وإتقان المهارات، والقيم السائدة في المجتمع. والنشاطات والمواد التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف التعليمية المقررة وتلبية حاجات التلاميذ بما ينسجم وطبيعة المادة العلمية وطرق التفكير بها. والوسائل التعليمية المناسبة لمساعدة التلاميذ على إتقان أنواع معينة من المهارات أو المعلومات. أخذاً بعين الاعتبار شكلاً من: نوع المعلومات، الاتجاهات، والقيم الأخلاقية السائدة. ونوع الاستراتيجيات التي سوف يعبر عليها أثناء الدرس. وطرق التقويم وأدواته بحيث تناسب قياس وتقويم المجالات المختلفة لتعليم المادة العلمية والاختبارات المتنوعة شكلاً وأسلوباً.

- يصنف مضمون المادة العلمية ويرتبها بتسلسل مناسب لتسهيل تعلم التلاميذ لها.
- يفهم مضمون المادة العلمية بشكل يؤدي إلى تحقيق مستوى مرتفع من الأداء للمادة العلمية أو الإعداد لها.
- يتابع أي تطوير أو تغيير قد يطرأ على المادة العلمية لتحقيق تعلم أكثر فعالية للتلاميذ
- يخطط للإجراءات التي تؤدي إلى تعليم التلاميذ بحيث يحقق لهم اكتساب الذات، والقيم، واستراتيجيات التفاعل، وضبط النفس، والمعلومات الأكاديمية، والمهارات
- يخطط (من أجل تعليم المادة العلمية في ضوء التعلم القبلي للتلاميذ) إلى تحديد استعداد التلاميذ، وقدراتهم ومتطلباتهم الأساسية
- يشارك في حل بعض مشكلات البيئة بشكل: فردي أو نقاش زمري أو حر يسمح بالاستكشاف
- يعيد النظر في المادة العلمية في ضوء مواطن الضعف والقوة عند التلاميذ بحيث يجعلها أكثر فعالية لتعليم المهارات، والمعارف، والاتجاهات المطلوبة

3: 5، 2 في تنفيذ العملية الإرشادية:

- ينظم الخبرات التعليمية المستدرة إلى الملاحظة والتجريب بهدف إكساب الحقائق والمفاهيم والمهارات المتصلة بالمادة العلمية. التي تساعد التلاميذ على تعلم بعض العمليات العقلية: كالملاحظة، والاستنتاج، والتصنيف، والتبويب، والقياس، وتنظيم المعلومات والافتراض والمقارنة.

- يبرر العلاقات السببية بين ظواهر المادة العلمية في مختلف المواد التي يقوم بتدريسها
- يصمم وينفذ ويقوم: الخبرات التعليمية التي تساعد التلاميذ على تعلم العمليات العقلية مثل: الملاحظة، الاستنتاج، التصنيف، التنبؤ، القياس، تنظيم البيانات، المقارنة والدروس التي تساعد التلاميذ على تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية وتقدير العلم والعلماء.
- يستعين بأفراد البيئة المحلية لمساعدة التلاميذ في التعرف على بعض أنواع المهن بالمواد التي يقومون بتعلمها.
- يقدم المادة العلمية بشكل شفهي واضح وتبعاً لتسلسل منطقي
- يربط حقائق ومعلومات المادة العلمية: بصورة تساعد التلاميذ على استنباط التصاميم في المواد التي يتعلمونها.
- يربط المادة العلمية التي يدرسها التلميذ بغيرها من المواد في المجالات المختلفة.
- يرجع التلاميذ للقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لدراسة ما فيها من توجيهات وأفكار تتعلق بالمادة التي يتعلمونها.
- يتيح الفرصة للتلاميذ لتحديد مشكلات علمية واستخدام أسلوب الاستقصاء في التوصل الى حلول مقبولة لها.
- يوفر الوسائل التعليمية اللازمة لتعليم المادة العلمية.
- يتيح للتلاميذ فرص استخدام وسائل متنوعة لتوضيح المادة العلمية مثل: الخرائط، الجداول، الإحصاءات، الرسوم البيانية، الصور التوضيحية.. وغيرها. واستنباط بعض الأجهزة والوسائل التعليمية البسيطة من المواد الخام المتوفرة في البيئة المحلية للاستفادة منها في تعلم بعض المفاهيم والمصطلحات العلمية. وقراءة بعض الأفكار التوضيحية التي تساعد على فهم المواد الدراسية المختلفة. وتطبيق ما تمت دراسته في المدرسة في الحياة العملية. والتعبير عن مشاهداتهم وتجاربهم العملية وفهم مجتمعهم عن طريق إكسابهم المعرفة المناسبة لذلك. وإدراك المعلومات الحقيقية من مجتمعهم والبحث عنها. وممارسة بعض المواقف التعليمية ليتعرفوا على مشكلات مجتمعهم وممارسة بعض المواقف التعليمية التي ترمي مهارات تسجيل الملاحظات والملاحظات على أوراق وخرائط ورسوم بيانية وجداول وأشرطة.
- يوظف الوسائل التعليمية المختلفة لتيسير عملية التعلم بأسلوب علمي سليم

- يستخدم أساليب الحفز والتعزيز والإثابة التي تسجع على الإسهام في خبرات تعليمية معينة بتشكيل فعال لتشجيع التلاميذ لسلوك مرغوب فيه، وعلى فترات متقطعة للتلاميذ، وبأشكال مختلفة للتلاميذ
- يعلق ديدانية على ما يقدمه التلاميذ من أنشطة داخل غرفة الصف وخارجها
- يسعى لتوفير رقابة في غرفة الصف أو خارجها والتي تتطلب صبطاً لموقف دون إفساد الجو المرغوب فيه
- يتعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ وجوانب التقصير لديهم
- يحاول تكليف التلاميذ بمهام تتناسب وقدراتهم
- يسعى للبحث عن المراجع العلمية الجديدة ذات العلاقة بالمقررات الدراسية لاستزادة المعرفة بها.
- يظهر اتجاهات علمية مرغوب فيها أمام التلاميذ، وقدرة للقيام بعمليات التقويم لذاتي المستمرة لممارساته التعليمية، ومهارة في أعمال الإسعافات الأولية كإجراء وقائي للمحافظة على صحة التلاميذ وسلامتهم، وعلى حفز التلاميذ اكتساب الاتجاهات والممارسات العلمية المرغوبة

3:5، 3 في تقويم العملية الارشادية:

- يعد لاختبارات: الصفة الخاصة بتقويم مستويات أداء التلاميذ بما يتناسب والأهداف التعليمية المقررة، الخاصة بقياس الاتجاهات وتطبيقها وتحليل نتائجها بهدف تحديد اتجاهات التلاميذ نحو المقرر الدراسي وطرق التدريس والاختبارات الشخصية المعيارية وتطبيقها بهدف تحديد المهارات والمعلومات التي يمتلكها كل تلميذ.
- يستخدم وسائل وأدوات قياس مناسبة لقياس وتقويم الحقائق والمهارات لعملية داخل غرفة الصف وخارجها، وتحديد نواحي الضعف في طرق التدريس في ضوء مشكلات تعلم التلاميذ، وتشخيص تحصيل التلاميذ في موضوع دراسي معين أو حول أداء مهارة معينة، وتقرير المستوى الذي يجب أن يبلغه أداء كل تلميذ، وتقرير مستوى أداء كل تلميذ بالنسبة إلى المستوى الذي يستطيع بلوغه.

- يزود التلاميذ بمعايير علمية ثابتة تتيح لهم فرص ممارسة التقويم الداسي لمعارفهم ومهارتهم العلمية المكتسبة، والأنشطة العلاجية التي تتناسب وحاجاتهم الفعلية فيما يتعلق بصعوبات التعلم التي يواجهونها.

3، 5، 4 في العلاقات الانسانية:

- يسمى إلى إقامة علاقات حسنة مع التلاميذ، وعقد حلقات نقاش زمري بشكل يتيح للتلاميذ المشاركة بفعالية في المناقشات، وتهذيب الفرد أو الزمرة عند اللزوم بشكل عادل وفعال، وإيجاد جو يحفز التلاميذ على العمل
- مناداة كل تلميذ باسمه ومعاملته برفق وحنو، والتحدث مع كل تلميذ في الصف الدراسي على انفراد، وتوزيع اهتماماته على جميع التلاميذ في الصف دون استثناء، ومشاركة التلاميذ أفراحهم وأحزانهم، وتوجيه اهتمام التلاميذ إلى السلوك القدوة الذي يبدى منه خلال قيامه بعملية التعلم. وقهم مشكلات التلاميذ والمساعدة في حلها، وتحديد المهمات التي يرغب أن يقوم بها التلاميذ للحصول على الإثابة المقررة.
- ينظم العمل الفردي والزمري في إطار المنهج الدراسي بشكل ييسر التفاعل والتعاون البناء فيما بينهم
- ينظم ويوجه التفاعل بينه وبين التلاميذ أنفسهم
- يتقن: مهارات استخدام وتوظيف المفاهيم والمصطلحات العلمية في التواصل مع التلاميذ والتفاعل مع أقوالهم وأعمالهم، وتفسير تعليقات التلاميذ وأعمالهم بحيث تؤدي إلى تعديل المواقف التعليمية حسبما تدعو الحاجة
- يسب عد في: تشخيص أسباب وعوامل السلوك المضطرب للتلاميذ، وتحليل السلوك المضطرب لدى بعض التلاميذ والتعامل معهم
- يستخدم أساليب ومبادئ تعديل السلوك بشكل إيجابي أثناء التفاعل مع التلاميذ داخل الصف
- يتيح للتلاميذ فرص: الإدلاء بآرائهم حول الحصص الدراسية، وممارسة هواياتهم المفضلة، والقيام بالأنشطة النصفية، والتعليم بطريقة مرحية
- يعلق بإيجابية على: إجابات التلاميذ وردود أفعالهم، ما يقدمه التلاميذ من أنشطة داخل الصف وخارجه

- يفهم وظائف كل من: الهيئة الإدارية، والهيئة التدريسية، واللجان التربوية ومجالس الآباء، وتنظيمات المجتمع المحلي
- يعمل بفعالية مع أعضاء هيئة التدريس لرفع مستوى التعليم في المدرسة ، وكعضو فاعل بين هيئات التخطيط والتقويم المدرسية ، وعلى اختيار الأساليب والوسائل الملائمة لاطلاع الإدارة باستمرار على الحاجات والنجاحات الصفية ، وعلى اطلاع الآباء باستمرار على مدى تقدم أبنائهم ، وعلى إعلام أولياء الأمور بالنشاطات التعليمية القائمة وتحديد الكيفية التي يستطيعون من خلالها مساعدة أبنائهم للمشاركة في هذه النشاطات.
- يسعى إلى إقامة علاقات طيبة مع أفراد المجتمع المحلي، واستغلال علاقاته الطيبة مع أفراد المجتمع المحلي لصالح تربية التلاميذ وأفراد المجتمع المحلي بشكل عام

4: تقويم العملية الارشادية

4:1 المقدمة:

- نعني بالعملية الإرشادية مجموعة الخطوات المتتابعة التي يعمل فيها المرشد مع المسترشد ابتداءً من إحالة المسترشد اليه حتى القفال الحالة والتحقق من الوصول الى أهداف وغايات معينة. وتشتمل العملية الإرشادية على ثلاث عمليات رئيسية متداخلة هي:
- الدراسة: وتشمل تهيئة مكان العلاج وبناء العلاقة الإرشادية الدافئة واستكشاف مشغولية المرد ومشكلاته. وتحديد أهداف العلاج. ثم جمع البيانات والمعلومات عن الحالة وتحليلها
 - التشخيص: وتشمل تحديد أسباب المشكلة وكيفية تفاعل هذه الأسباب ومعرفة مدى تطورها.
 - العلاج : وتشمل تحديد أساليب العلاج المناسبة للحالة وممارستها والمتابعة والتقويم في ضوء مدى اقترابه من تحقيق أهداف العلاج.

4، 2 أهداف العملية الإرشادية:

حدد العلماء أهداف العملية الإرشادية كل حسب ما صاغه من مبادئ وقوانين واجراءات تتم بها عملية الارشاد:

فمن وجهة النظر المعرفية. فان الاضطرابات النفسية تنشأ عن ادراك غير صحيح للواقع وعن اخطاء في طريقة التفكير وعن وجود قناعات غير منطقية لدى الشخص ولاهد من التعامل مع التفكير غير المنطقي: بحيث يتم توضيح الافتراضات الخاطئة وما تؤدي اليه من استنتاجات خاطئة تؤدي بدورها الى مشاعر سلبية وسلوك غير سوي. وتدريب المسترشد على قراءة الواقع بطريقة صحيحة دون مبالغة او تشويه. وتطوير مهارات حل المشكلات باستخدام اسلوب حل المشكلات في التعامل مع مشكلات الحياة اليومية

وتفترض النظرية الانسانية (روجرز) ان كل انسان لديه قوة دافعة للنمو. تحركه كي يصل الى اعلى مستوى من النمو تسمح به امكانياته في مختلف المجالات.

ويعطي السلوكيون اهمية خاصة لموضوع صياغة الهدف في الارشاد. وهم يرون بان الهدف يجب ان يصاغ على نحو يسمح بقياس درجة تحقيقه. ويؤكدون على ضرورة الاتفاق المسبق بين المرشد والمسترشد على الهدف

وتهدف العملية الارشادية من وجهة النظر التحليلية الى تحرير الدوافع السليمة وتقوية وظيفة الانا فيما يتعلق بأخذ الواقع بالاعتبار والتسامح مع الرغبات (الهو) وتغيير محتوى الانا الاعلى بدرجة تجعله اكثر انسانية واقل تشددا.

4، 3 العوامل المؤثرة في العملية الإرشادية:

تتعرض العملية الارشادية الى العديد من المتغيرات التي تؤثر في العملية نوردنا اليك على النحو التالي:

- متغيرات مرتبطة بالمرشد: مثل عوامل سمات الشخصية لدى المرشد، وافكاره، ونظراته الى العالم، وقيمه وخبراته وتوجهاته... الخ.
- متغيرات مرتبطة بالمسترشد: كنظرة المرشد الى العالم، وسماته الشخصية، وفكاره وقيمه، ومدى استعداد له للتغيير، وسماته الثقافية، وتوقعاته من العملية الارشادية.

- متغيرات مرتبطة بما يجري في العملية الارشادية: وتشتمل على كل من متغيرات بالعلاقة الارشادية، والمتغيرات المرتبطة بمراحل العملية الارشادية. ولكل مرحلة من العملية الارشادية وظائفها ومهامها واهدافها التي تتطلب من المرشد مهارات معينة لتحقيقها.
- متغيرات مرتبطة بنتيجة التفاعل المتتابع: حيث يتواصل التفاعل لحظة بلحظة تؤثر فيه تدخلات المرشد وطرقه واساليبه ومهاراته وردود افعال المسترشد وحاجات المسترشد وسلوكه أثناء تنفيذ العملية الارشادية وخلالها.

4: نماذج العملية الارشادية:

قدم عدد من الباحثين نماذج متعددة تصف العملية الارشادية في صورة خطوات تتبعية يمكن للمرشد ان يهتدي بها في عمله مع المسترشد.

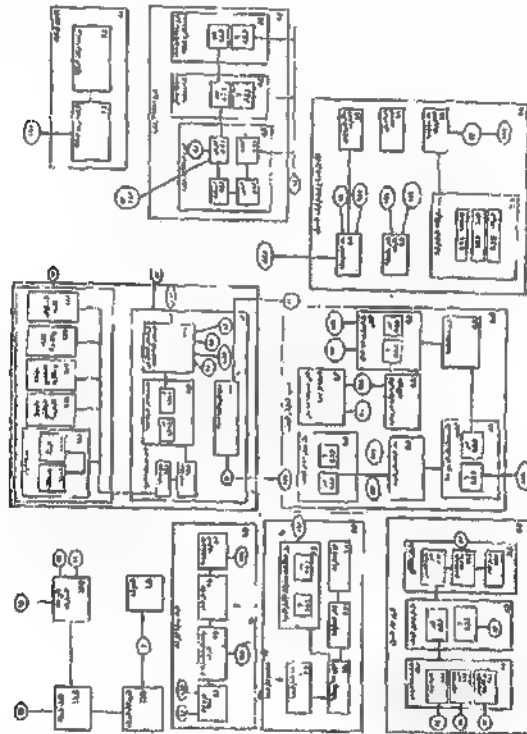
فقدم كل من كورمير وهاكني Cormier & Hackney: (الخطيب، 2003): نموذجاً لعملية ارشادية تشتمل على خمسة مراحل رئيسية تشتمل على بناء العلاقة الارشادية Relationship building وتقييم المشكلة Assessment the problem وتحديد أهداف الارشاد Goal setting، والمتدخلات Intervention أي الاعمال والانشطة والاجراءات التي من شأنها تحقيق اهداف العملية الارشادية. وانهاء لعملية الارشادية ومتابعتها:

وقدم وليامسون Williamson: نموذجاً لعملية العلاج مشتقة من معطيات نظرية السمات و عوامل. وأطلق عليها النموذج الاكلينيكي. اشتملت على ست خطوات متتابعة هي: التحليل، والتركيب، والتشخيص والمآل، والعلاج، والمتابعة.

وقدم كل من هل وأوبرين Hill & O'brien نموذجاً آخر للعملية لارشادية تمحورت حول ثلاث مراحل رئيسية هي: مرحلة الاستكشاف Exploration stage، ومرحلة تبصر Insight stage، ومرحلة العمل (التنفيذ) Acting stage

وعد برامر وشومستروم Brammer & Shostrom نموذجاً أطلق عليه الإرشاد "و العلاج المحقق للذات Actualizing model اشتمل على تحديد مشغولية الحالة ومدى حاجتها للعلاج، وبناء العلاقة الارشادية، وتحديد أهداف العلاج، والعمل مع المشكلات و لأهداف، وتسهيل الوعي، وتخطيط برامج الوعي، وتقييم النتائج وإنهاء العلاج

وقدمت جامعة ميتشيغان نموذجاً مقترحاً للعملية الإرشادية على شكل منظومة يستند إلى نظرية المنظومات في تكوين الإطار النظري وينحى منحى سلوكياً في محتواه سمي بالإرشاد المنظومي Systematic counseling بحيث تتكون المنظومة من أربعة مكونات رئيسية هي: المرشد، والمسترشد، ومنظومة للإرشاد، ونتائج منظومة الإرشاد. وقاموا بتجزئة المنظومة إلى اثني عشرة خطوة تندرج تحتها خطوات فرعية تم بحديثها في صورة لوحة تتبع Flow chart يوضحها الشكل رقم (1) (الشناوي، 1998)



وقدم هانسن ورملاؤه Hansen, et al. 1977 نموذجاً ينصب على كيفية بدء العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد والتعامل مع المواقف الصعبة فيها والاتصال المناسب مع المسترشد حيث يكون الهدف هو زيادة الجانب الواضح من سلوك المسترشد لنفسه وللمرشد. (Ivey, et al, 2007)

4:5 تقويم عناصر العملية الارشادية:

4:5:1 المرشد النفسي:

عزيزي الدارم: مر ملك بأن الشخصية التي يجب ان يتمتع بها المرشد النفسي مدار بحث مستفيض لدى العديد من الباحثين والمهتمين بموضوع الارشاد والعلاج النفسي نظرا للأهمية الكبيرة التي يوليها المشتغلون في هذا المجال مؤكدين على ان خبرة المرشد وشخصيته تمثلان مكانة هامة في الارشاد والعلاج النفسي. وان مكانة المرشد وشخصيته تفوق كثيرا طريقة الارشاد التي كان يتبعها في ممارسته للارشاد والعلاج النفسي وقد أشار اتحاد علماء النفس الأمريكيين إلى مجموعة من الصفات التي يجب ان يتميز بها المتخصصون في الارشاد والعلاج النفسي بحيث تمثل كلا من الجانب العقلي للمرشد النفسي واهتماماته وميوله وتحصيله وثقافته وتأهيله واخلاقياته، وموقفه من عمله ومن نفسه، ومن العميل: " المضطرب نفسيا "، وموقفه من علمه وعمله ومن المجتمع، ومن السلطة :

4:5:2 البيئة الارشادية:

يؤدي المكان الذي تمارس فيه العملية الارشادية دورا هاما في نجاح العملية الارشادية، فقد يتوقف على خصائص هذا المكان مدى استجابة الحالة وتدونها فالغرفة التي يقابل فيها المرشد عملاء وطريقة ترتيبها. وما تحويه من تجهيزات ومعدات ومكاتب. عوامل يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار: كأن يكون حجم الغرفة مناسباً، وتحتوي على مقعدين رئيسيين وتوفير اضاءة هادئة وغير مباشرة وشاملة لأرجاء الغرفة، ويفضل أن تكون ألوان السجاد والستائر وطلاء الجدران ألوان هادئة تبعث على الارتياح. وأن تخلو من النقوش التي قد تمثل رموزاً لها دلالات خاصة عند بعض العملاء. ويعتبر اختيار المعلقات أو اللوحات على الحائط أمراً هاماً. فلا يجوز أن تحمل صورا لأشخاص مقربين من المرشد.

ويعتبر الهافز من التجهيزات الضرورية. ويفضل وجود خزانة تحفظ ههها المستندات والملفات ونتائج الاختبارات والتقارير ضمانا لسرية العلاج.

4: 5، 3 العلاقة الارشادية:

تعتبر العلاقة الارشادية حجر الزاوية في عملية العلاج، بحيث يحرص كل المرشدين على أن تبدأ هذه العلاقة بداية حسنة منذ المقابلة الأولى التي تتم بين المرشد والعميل (المسترشد). ويمكن القول أن العلاقة الارشادية تتميز بآثارها:

- **علاقة مهنية:** أي أن لها حدوداً وليست علاقة صداقة. ولذلك يحرص المرشد منذ البداية أن يوضح للمتعالم ما الذي يمكن أن يقدم الأول للآخر، وما الذي يتوقع ولا يتوقع من أي منها تجاه الآخر.
- **علاقة احترام موجب متبادل وغير مشروط:** أي بدون محاولات من قبل المرشد لأن يحكم على العميل حكماً تقويمياً. علاقة تسودها الثقة والاهتمام المشتركين. كما يسودها نوع من الاعتدال، فلا هي حو زائد ولا هي تعامل رسمي متزمت.
- **علاقة تفاعل واتصال بين المرشد والعميل (المسترشد):** هذا التفاعل هو الوسيلة التي يمكن أن تقوي العلاقة أو تقوضها. ويمكن أن يأخذ التفاعل والاتصال أشكالاً عديدة تشمل الاتصال اللفظي والإشارات والتلميحات وقد يكون رمزياً له معان ضمنية يفهمها كل من المرشد والعميل (المسترشد). ولهذا يهتم المرشد بمجريات التواصل بينه وبين العميل

4: 5، 4 الجلسة الارشادية:

يحتاج المرشد كي يبدأ بعلاقة علاجية سليمة والحفاظ على سلامتها جواً نفسياً صحياً، وطبيعياً أن يظهر هذا الجو في كل من الجلسات الارشادية التي تتم بين المرشد والعميل (المسترشد).

ومن الضروري أن يأمن العميل على نفسه وعلى أسراره، مما يساعده على الاسترخاء والطمأنينة، فيعرض ذاته ومشكلته عرضاً صادقا، ولا بد أن يتضح للمتعالم تماماً أن لدى المرشد رغبة مخلصه في المساعدة. وبذل الوقت والجهد الكافي لتحقيق ذلك. وعليه أن يتقبل المسترشد على ما هو عليه ودون التأثير بأي أحكام سابقة.

إن الجلسة الإرشادية هي فرصة المسترشد لأن يعبر عما لديه، ويسلك بحرية وان حسن الاستماع ودقة الملاحظة وتركيز الانتباه لكل قول أو فعل. كلها عوامل تساعد

المُرشد النفسي على إدراك الجوانب المختلفة لمشكلة المسترشد. فتجاذق عملية الإرشاد أمر مرهون بفهم كل من المرشد والمسترشد لنور كل منهما ودور الطرف الآخر. وأن حق المسترشد في تقرير مصيره وتحديد أهدافه واحترام شخصيته كإنسان أمور توجب التسامح معه ومعاملته معاملة حسنة والعلاقة الإنسانية بينه وبين المرشد.

ولا شك بأن الهدف الرئيسي للعملية الإرشادية هو هدف علاجي. وعلى المرشد والمسترشد أن يحددوا أهداف العملية الإرشادية. بحيث تتضمن أهدافاً عامة تتعلق بتحقيق الذات، وهما وتحقيق إمكانيات وقدرات واستعدادات العميل، وتحويله من النظر إلى خارج نفسه إلى النظر داخل نفسه مع استبصار أكثر. ومن الكلام في العموميات إلى الخصوصيات. ومن كبت المشاعر إلى إخراجها. وتحقيق اتوافق النفسي وتحسين السلوك وتحقيق السعادة والصحة النفسية. ومن ثم الاجابة عن السؤال التالي: لماذا جاء العميل وماذا يريد؟ ذلك أن أهم الأهداف الخاصة في العملية الإرشادية هي في حل مشكلة العميل من خلال علاقة علاجية ناجحة. وعلى كل من المرشد والعمل أن يعرفا بدقة ووضوح طبيعة هذا الهدف الخاص المباشر وكيفية تحقيقه ومسؤولية كل منهما إزاء هذا.

4:6 الإعداد للعملية الإرشادية:

العملية الإرشادية عملية كبيرة لا بد لها من إعداد من جانب المرشد إعداداً يحقق النجاح في العملية الإرشادية. ومع أن العملاء يختلفون في نوع وكمية المعلومات التي يقدمونها للمرشد. فإن هناك فرصة لتعلم شيء ما عن العميل القادم قبل وصوله. ففي بعض الجلسات سيجري فريق العمل النظامي الدائم تقييماً لعملية العلاج ويحدد بالتالي المرشدين له.

ولا بد أن يكون المرشد مستعداً للعملية الإرشادية. فالعملية الإرشادية تحتاج إلى إعداد مسبق. وتخطيط دقيق وتحضير مدروس. بحيث يتوقف نجاح العملية الإرشادية على الإعداد الجيد لها وما تتطلبه من: استعداد المرشد. وإعداد العميل. وهيئة الظروف. لعملية لها واختيار الوقت والمكان المناسبين لها بحيث يسمح بإجراء العملية الإرشادية على خير وجه.

ويأتي العميل إلى العملية الإرشادية ويكون لديه: توقع بالمساعدة والمساندة، أو: توقع تحقيق أكثر مما يمكن تحقيقه من جانب المرشد. أو: ثقة وأمل في العملية

الارشادية. أو: مشكلات يعتبر نفسه ضحية لها وللآخرين ليس له يد فيها ومن يلقى بمشكلاته على المرشد ويتوقع منه أن يحلها له. أو: تصور عن المرشد على أن له صورة الأب الطيب المتفهم المتسامح.

وقد يأتي البعض من العملاء إلى العملية الارشادية بحثا عن طريقة يعبر به شخصيته وسلوكه. والبعض يأتي عن يغير له شخصيته ويعدل له سلوكه. ولا بد إزاء هذا، أن يتم ترشيد العميل وتوجيهه نحو العملية الارشادية السليمة حتى يتم البدء بالعملية الارشادية في إطارها الواقعي البناء.

وعلى المرشد أن يبدأ بجمع المعلومات المتاحة عن العميل وفحصها مما قاله العميل وأشار إليه في الاستشارة المقدمة من قبله. وكيفية تصرفه حين يذكر تلك المعلومات. وكذلك عن تجربته التي يمر بها في العيادة. ثم تحديد مغزى هذه المعلومات ودلالاتها. والتخطيط للاستراتيجيات التي تساعد في إجراء المقابلات اللاحقة الخاصة بالعملية الارشادية.

وعلى المرشد النفسي ان يقوم بإجراء المقابلة الأولى للعميل بفعالية وإيجابية في جو مريح ومقبول يتيح للعميل التواصل والتفاعل بحرية. وان يقوم بجمع المعلومات الضرورية والمتعلقة بمشكلات العميل، حتى تتاح له فرصة إجراء التقويم وتشخيص الحالة واعداد خطة العمل الارشادي. (Warters, 1994). حيث تمثل المقابلة الأولى موقفا مرعبا لكل من العميل والمرشد المبتدئ. فمخاوف العميل وتوقعاته التي يظهرها في الجلسة الأولى يمكن ان يكون لها تأثير قوي في المرشد النفسي. وأن نوعية المشكلات قد تزيد من شعور المرشد بأنه خير جدير. وفي الوقت نفسه قد تؤكد للمرشد نفسه انه قادر على تقديم التفهم والمساعدة اللازمة. مما يتطلب من المرشد ان يقدم النصيحة والطمأنينة وأن يخطط للعمل مسبقا من اجل نجاح العملية الارشادية التي يقوم بها.

وبعد ان تتوضع مثل تلك الأمور. فان على المرشد أن يسأل: ما سبب قدوم العميل للمساعدة؟ وكيف يمكنني مساعدته؟

ويبدأ المتطوع حديثه بعرض صعوباته ومشكلاته. ويقوم المرشد بتوجيهه بلطف وتوضيح أو شرح بعض النقاط، والقاء مزيد من الضوء عليها. ويمكن للمرشد ان يعود إلى توجيه أسئلته للمتعالج من اجل ضبط سير المقابلة وتوجيهها الوجهة المطلوبة:

▪ أرغب في العودة ثانية إلى مشكلاتك وانشغالاتك ثانية

- لا شك أنني بحاجة لمعرفة المزيد عن مشكلاتك الحالية حتى أستطيع مساعدتك
- 'رغب في معرفة المزيد عن الأهداف التي تتوخاها من المرشدة حتى يمكنني مساعدتك. (جون زارو، وآخرون، 2001).

ومن لأهمية بمكان أن تدع فرصة لتحديد انطباعات العميل والتعرف عليه حتى نهاية المقابلة. وعندما تفعل ذلك، فإنه لا يجوز أن تشوش العميل ونقاطه. وهو في خضم النقاش والحديث. ومن الأفضل أن تستمر حتى يهدأ وينتهي من حديثه وما يرافقه من انفعالات قدر الإمكان حتى نهاية الجلسة. ومن المفيد أيضا أن تختصر وتلخص مشكلاته وصعوباته التي عرضها عليك. كما أن من الضروري أن تشمر بأنك مستعد لتزويده بتقدير وتقويم لمشكلاته في نهاية المقابلة، لأن مثل هذا التقدير يمثل تغذية راجعة بمثابة إعادة طمأنة له.

4: 7 فنيات العملية الارشادية:

أشار العلماء الى عدد من نماذج العملية الارشادية: (Corey, Thompson, Rudolph, and Henderson, 2004).

فقد أشار فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي إلى أن النشاط النفسي أو الفعالية النفسية ناجم في البدء والأصل عن تظاهرات فيزيولوجية نفسية وجدت في وقت مبشر جدا من حياة الطفل. وأن النشاط الجنسي فعالية تقدم لذة بالمعنى الواسع للكلمة. وهي موجودة منذ وقت مبكر جدا من حياة الطفل. وأن الطاقة الجنسية توجد مع الفرد منذ ولادته. وتبدو في أجزاء كثيرة من الجسم. وهي تتمركز في أجزاء معينة من الجسم حسب مراحل معينة من نمو الفرد وتطوره (Patterson, 1980). وتحدث عن عدد من المبادئ الأساسية لنظريته في الارشاد:

فالدينامية مفهوم أساسي في التحليل النفسي يفسر الظواهر النفسية على أنها محصلة لصراع القوى المتعارضة في داخلنا والقوى الداخلة في الصراع وهي الحوافز الفريزية ذات الأصل البيولوجي (طفرات جنسية وطفرات عدوانية) وحوافز مضادة لها ذات أصل اجتماعي. (بطرس، 2007)

ويقصد بالبنائية: أن كل صراع لا بد وأن يتم بين منطقتين أو وحدتين فلا صراع داخل هو Id ولا صراع داخل الـ Ego. بل يكون الصراع بين هاتين المنطقتين.

وتعتمد وجهة نظر العلاج النفسي على نظرية فرويد في الشخصية التي تقول بوجود جوانب ثلاثة لها هي : الهو ، الأنا والأنا الأعلى . ولكل جانب من هذه الجوانب وظائفه في حياة الشخص

وافترض فرويد وجود مناطق شبقية في البدن (لذة شهوية) وإن للأطفال حياة جنسية. ورأى بأن الطفل الصغير كائن غريزي مليء بحوافز جنسية كثيرة. وتركز في هذه المناطق الشبقية عمليات الاستثارة والتهيج. ويتم خفضها أو التخلص مما بداخلها من توتر عن طريق فعل معين كالرضاعة مثلا. أما المناطق الشبقية الرئيسية فهي الفم والشرج والأعضاء التناسلية. فتؤدي هذه المناطق دورا مهما بالنسبة لنمو الشخصية . كما تشكل المصادر المهمة الأولى للاستثارة والتهيج التي يتعين على الطفل التعامل معها على نحو يخفض من مستوى التوتر النابع منها وهي كذلك مصدر لذة أولية في حياته. وتؤدي الأفعال المتعلقة بالمناطق الشبقية بالتطفل عملها إلى أن يختبر ذاته من خلال الصراع مع والديه ومحيطه. وما ينتج عن هذه الصراعات من مشاعر الإحباط والقلق يؤدي بالضرورة إلى نمو أساليب من التوافق مع ذاته ومع المحيط.

وقدم فرويد تصورا ديناميا يوضح فيه مفهومه عن ميكانيزمات الدفاع **Defense mechanisms** . فالحفيزات الجنسية التي تريد أن تطلق من الهو وتعيش شعوريا لتسبب وهفا لمبدأ اللذة. إلا أن الأنا تريد منها مستندة إلى مبدأ الواقع ومثابرة بالأنا الأخلاقية. ويرى فرويد أن الميكانيزم الدفاعي هو بمثابة القوة الكابتة التي تضعها الأنا لمنع هذه المكبوتات من الظهور شعوريا. فتتفحص حول التعبير المباشر عن الحفيزات الجنسية غير المرغوب فيها. وتصبح في صورة مقبولة نوعا. وتقوم بالتوفيق بين الحفزة الجنسية ومتطلبات المجتمع وثقافته. ولا يعد الميكانيزم دفاعيا إلا إذا تكرر حدوثه مرات ومرات في مواجهة تجارب كثيرة منذ الطفولة. وتعمل هذه الميكانيزمات لأشعوريا. كما أنها تعد بمثابة هروب من مواجهة الواقع عن طريق الإنكار والتعريف أو الطمس أو الإخفاء .. الخ. وتشتمل الأساليب الهجومية على (Liebert & Speiglar, 1982). التمييز الزائف ، **Excessive Compensation** ، والتبريسر : **Rationalization** ، والإسقاط : **Frustration** : التقمص : **Identification** والنقل : **Replacement** كما تشتمل الأساليب الانسحابية على : الانطواء الانعزال : **Introversion** والتخيل وأحلام اليقظة **Fantasy** والنكوص : **Regression** (Thompson, et al; 2004).

ويعتمد الارشاد والعلاج الفرويدي على عدد من المفاهيم الأساسية المتمثلة في كل من: التداعي الحر أو الترابط الطليق : Free Association والتفسير Interpretation، والتفيس Catharsis، والمقاومة Resistance. وتعتمد كذلك على نظرة خاصة الى مراحل تطور الفرد تتميز كل منها بتوضع خاص لمركز اللذة او ظهور تأثيرها. ويكون سير المعالجة الفرويدية موجهها بالمفاهيم الأساسية معتمداً على كشف ما في اللاشعور وإطلاقه ليصبح شعوريا ويدخل بذلك في معرفة الشخص ووعي لحاضر. وعلى الكشف عن خبرات الطقولة والتفاعل بين المعالج والمعالج في عميات وسينتها الرئيسية. التخاطب وأغراضها الوصول تدريجيا إلى إحداث تغيير عميق في لبناء الانفعالي للشخص المتعالج. ويحتل كل من التداعي الحر، والتحويل ومواجهته، والتفسير، ومواجهة مقاومة المتعالج.

يرى جالسر صاحب نظرية الارشاد والعلاج النفسي الواقعي أن الانسان ايجابي بسوكه وفي استخدامه لأساليب حل المشكلات في التعليم. وأنه واثق بقدرته في عملية التعلم. وأن الناس عقلانيون ولديهم القدرة على استكشاف طاقاتهم للتعلم والنمو. والاستفادة منها. وأن الدافع الرئيسي لسلوكه هو محاولته اشباع حاجاته. مشيرا إلى أن لدى الانسان حاجتان نفسيتان أساسيتان هما: حاجته إلى الحب وإن يكون محبوبا. والحاجة إلى أهمية الذات. وأن الذين يمانون من مشكلات نفسية هم لذين لا يستطيعون اشباع حاجاتهم بطريقة واقعية. وأنهم يتصرفون بطريقة غير واقعية وغير صحيحة. وغير مسؤولة أثناء محاولتهم اشباع حاجاتهم. وبناء عليه، فإن المسترشد (العميل) هو الشخص الذي يعجز عن اشباع حاجاته ويماني من عدم القدرة على التكيف، ويسلك سلوكا غير سوي وإن كان يرى أن هذا السلوك صحيح وينطوي على معنى معين (الخطيب، 2003).

اعتقد روجز صاحب النظرية الظاهرانية الإدراكية المتمركزة حول الحالة في الارشاد أن الطبيعة الإنسانية ايجابية. وأن الفرد اجتماعي ولديه حوافز تدفعه إلى الامام. ويكافح من أجل أن يستخدم وظائفه كاملة. ولخص روجرز وجهة نظره في الطبيعة الانسانية بستة نقاط هي أن الانسان: (Thompson, et al, 2004):

■ يستحق الاحترام والوقوق به

- لديه القدرة، وله الحق في توجيه ذاته وتحقيق ذاته، ويستطيع عمل قرارات حكيمة إذا اتاحت له الفرصة.
- يستطيع اختيار قيمه الخاصة
- يستطيع تعلم استخدام المسؤولية بطريقة بناءة
- لديه القدرة على الاهتمام بمشاعره الخاصة وأفكاره وسلوكه
- لديه امكانية التغيير البناء والتمو الشخصي نحو حياة كاملة وسعيدة (تحقيق الذات).

وقد بلور روجرز Carl Rogers طريقته في الارشاد والعلاج النفسي. بهدف مساعدة العميل على ائتمو النفسي المبوي. والى إحداث التماثل بين الذات الواقعية وبين مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات المثالي ومفهوم الذات الاجتماعي. بمعنى، انه يركز في طريقته العلاجية حول تغيير مفهوم الذات بما يتطابق مع الواقع. (Patterson, 198.)

ويعد بيرلز Perlyls أحد مؤسسي العلاج الجشطالتي ضمن مجموعة من علماء نفس الجشططات أمثال رالف هيفرلاين Ralph hefferline ويول جودمان Paul Goodman وتقوم هذه الطريقة العلاجية على مساعدة المرضى النفسيين على ان يتبينوا بأنفسهم انهم ليسوا في حاجة الى الاعتماد على الآخرين. والعمل على ان يكونوا مستقلين. حتى يتمكنوا من ازالة السدود التي تحول بينهم وبين ان يكونوا بحق أنفسهم. ويرى بيرلز ان أي كائن حي له أعضاء وتنظيم معين وانضباط داخلي. والكائن بطبعه ليس مستقلا عن بيئته. فكل كائن يحتاج لبيئة معينة كي يتناول المواد الاساسية. فنحن جميعا نحتاج الى البيئة الفيزيائية من اجل تبادل الهواء والطعام.. الخ. كما نحتاج للبيئة الاجتماعية من اجل تبادل الصداقة والحب والفضب. ونحن (ككائن انساني) نعمل في تناسق متناهي في التقيد بين شكل أجزاء الجسم التي تتفاعل مع بعضها البعض لتكون الكائن.

ان الشخص من وجهة نظر بيرلز يمثل ببساطة جهازا في حالة توازن، وعليه أن يقوم بوظائفه على نحو سليم وتعاقل خبرة عدم التوازن على انها حاجة لتصحيح عدم التوازن هذا والموقف الأكثر اهمية هو الذي يتحكم في توجيه السلوك. ونحن بهذا نصل الى اهم وأطرف ظاهرة في علم الامراض النفسية كله وهي الانضباط الذاتي في مقابل الانضباط الخارجي. ويشير بيرلز في هذا الصدد ان الوعي في حد ذاته يمكن ان

يكون شافيا. ذلك لأننا بالوعي اتكامل تصبح واعيا بهذا الانضباط الذاتي. ونقيض هذا هو مجال الأمراض النفسية. (Corey,2011)

وطور الـ اليز أسلوبه في العلاج العقلي الانفعالي خلال سلسلة مقالات نشرها عام 1955 وبإصداره كتاب "العقل والانفعال في العلاج النفسي. وبعد 'البورت الـ اليز Alport Ellis أول من حاول إدخال العقل والمنطق في عملية الإرشاد والعلاج النفسي أشار الـ اليز في نظريته العقلانية الانفعالية على ان افكار الانسان هي التي تؤثر في مشاعره وأحيانا توحيدها. ويرى ان البشر يفكرون ويشعرون ويتصرفون في آن واحد. وانهم مخلوقات بشرية ولدوا ولديهم نزعات للصراع الداخلي. وانهم يتأثرون بالعائسة والثقافة. وأن لديهم استعداد فطري وميل مكتسب لأن يكونوا عقلايين او ان يكونوا غير عقلايين. وأن البيئسة تساعد الافراد في مرحلة طفولتهم لتكوين الافكار غير العقلانية.

يعتقد سـ كنر أحد علماء المدرسة السلوكية بأن الانسان يمتلك الطاقة الإيجابية والطاقة السلبية ولم يهتم ببنية الشخصية. بل كان مهتما بالتأكيد على تغيير السلوك وتعديله وكيفية حدوث ذلك. ولهذا فقد ركز العلاج السلوكي على تحليل سلوك الفرد الظاهري لتحديد عوامله ومكوناته الأساسية الإيجابية والسلبية على السواء. ثم حصر مسببات او مثيرات السلوك السلبي" والتي يطلق عليها عادة بالمنبهات Stimuli ومعالجتها تدريجيا حتى يصل المعالج النفسي إلى مرحلة يضبط عليها لدرجة ملحوظة السلوك السلبي. ومكونا في الوقت نفسه لدى الفرد بديلا إيجابيا له. وقد اشتهر نوعان من المبادئ النفسية السلوكية المستخدمة في العلاج السلوكي، هما:

- الاشتراط التقليدي البافلوف: Classical Conditioning والذي أحدثه لعالم الروسي بافلوف. ويتمثل في استبدال المنبه غير المشروط بمنبه مشروط لأغراض علاجية سلوكية . وذلك بإقرانهما معا عدة مرات أو فترات.
- الاشتراط الفعال: Operant Conditioning الذي طوره سـ كنر ويتلخص ميل الفرد إلى إحداث السلوك وتكراره عند خبرته لنتائج إيجابية وإلى تقليده أو تحننه عند خبرته لنتائج سلبية أو غير مستحبة. بمعنى ان نوع النتائج التي يحدثها السلوك قد تعزز وتزيد من حدوثه أو تؤدي إلى تقليده وحذفه.

ويشير مصطلح العلاج السلوكي إلى أسلوب علاجي يستخدم مبادئ وقوانين السلوك ونظريات التعلم في العلاج النفسي. ويعتبر من المحاولات الرائدة في العلاج النفسي للاضطرابات السلوكية بأسرع ما يمكن. وذلك بضبط السلوك المرضي وتعديله. وتنمية السلوك السوي للفرد.

ويرى أقطاب العلاج السلوكي ان المرض النفسي يمثل تجمعات لعادات سلوكية خاطئة مكتسبة. وان هذه العادات السلوكية يمكن علاجها إذا أخضعت لمبادئ لعلاج سلوكي وإجراءاته وقوانينه مركزين بذلك على المشكلة الحالية للسلوك المرضي للمريض وأعراض مرضه النفسي. (Rimm & Masters, 1979)

وصاغ بين أفكاره الرئيسية في الإرشاد والعلاج النفسي التبادلي وتم تجربتها في سيمينار كامل في أوائل الخمسينات. مشيراً إلى انه قد بدأ تطبيق أفكاره هذه في العلاج النفسي بالطريقة التبادلية في خريف عام 1954 مع بعض الإجراءات. وفي عام 1956 ظهرت بوضوح الحاجة إلى مثل هذا اللون من العلاج. وإلى التعرف على مبادئ التحصيل التبادلي واللعب مؤكداً على ضرورة وجود برنامج علاجي منظم لهذا العلاج. وحاجة الفرد إلى التواصل والاستجابة من وإلى الآخرين في عملية تفاعلية. وهذه الحاجة يخصص لها اسم "الجوع أو الاشتهاء المثير Stimulus hunger". ويمر الجوع أو الاشتهاء بثلاثة أشكال هي: (باترسون، 1990)

- **الشكل الأول** الذي تأخذه هذه الحاجة في الطفولة المبكرة هي اشتهاء الملامسة Tactile hunger أو الحاجة إلى الملامسة البدنية للصيقة والعطف. والقصور أو الحرمان من الملامسة البدنية للصغير قد تؤدي إلى سرعة الإصابة بالمرض ثم إلى الموت. وتسمى هذه الحالة بالهوسبيتاليزم Hospitalize عند رينيه سبيتز Rene Spitz الذي كان أول من تعرف على هذه الحالة لدى الأطفال الموضوعين في المعاهد الداخلية. وهذه الحاجة إلى الملامسة والملاطفة البدنية والتواصل البدني سننمى مدى الحياة ويجاهد الفرد بصفة دائمة في سبيل الاقتراب البدني من الآخرين. لكنه يتعلم منذ الطفولة المبكرة أنه لا يستطيع أن ينال كل ما يريد ومن ثم يبدأ البحث عن حلول وسط، فيقبل أشكالاً أخرى من التواصل غير البدني
- ويتحول الاشتهاء أو الجوع إلى الملامسة إلى اشتهاء أو جوع الانتباه والاعتبار. والذي يتضمن مجرد الاعتراف بوجوده من جانب الآخرين. ويتضمن الملامسة اللفظية أو

التواصل اللفظي Verbal Touching. وهذا هو الشكل الثاني من أشكال لجوع أو الاشتهاء. وهذه الشواهد الدالة على الحاجة إلى الانتباه والاعتبار من الآخرين تسمى ملاطفات Strokes لشبهها بالملاطفات البدنية التي يعامل بها الأطفال الصغار. وتعتبر الملاطفة في أساسها وحدة أساسية في التفاعل الاجتماعي وتبادل الملاطفات يشكل عملية التبادل Transaction.

■ أما الشكل الثالث من أشكال الاشتهاء أو الجوع إلى المثير هو الاشتهاء أو الجوع الإنشائي أو التطهيبي Structure hunger أو الحاجة إلى تنظيم وشغل الوقت من أجل تجنب السأم أو الملل.

5: تقويم البرنامج الإرشادي:

5:1 المقدمة:

البرنامج الإرشادي برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات لإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة (كمدرسة مثلا) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي المنمقل وتحقيق التوافق النفسي داخل تلك المؤسسة وخارجها ويقوم بالتخطيط للبرنامج الإرشادي وتنفيذه

لقد سعت كثير من بلدان العالم والبلاد العربية إلى إدخال برامج لتوجيه والإرشاد في وزاراتها ومعاهدها التدريبية وبرامجها المختلفة في تربية المعلمين. كما أدخلت بعض الجامعات العربية هذا التخصص في كلياتها التربوية. مدفوعة بالنجاح الذي حققته الجامعات الأخرى في مجال التوجيه والإرشاد.

وبالنظر للظروف التي يعيشها الأطفال والمشكلات التي يفرضها والتي قد يعاني منها أثناء تواجده على مقاعد الدراسة، إضافة إلى العديد من المشكلات النمائية الأخرى التي يشترك فيها مع زملائه من ذوي الفئات العمرية المماثلة. فإنه يحتاج إلى مساعدة من الآخرين كي يملو له يد العون من اجتياز المراحل الصعبة التي قد يمر بها ولعل طالبنا هذا بحاجة ماسة إلى التوجيه والإرشاد لأنه يعاني من ظروف دراسية تتسم بالصعوبة وبحياة أسرية قاسية أحيانا. ولأنه يجد بونا ضامعا بين آماله وطموحاته وتوقعاته وبين واقعته الحياتي الحالي.

إزاء ذلك كله لا تجد مناصاً من أن تمد يد العون للآخرين كي لا تهدر جهودهم، وكي توجه إلى ما يناسبها من أداء. وأن تساعد في أن يؤهلوا أنفسهم بما يناسب إمكاناتهم وقدراتهم الذاتية. ويمكنك أن تقدم يد المساعدة لمثلئك أفراداً وجماعات من أجل مواجهة المتغيرات الجديدة التي تطلأ عليهم. وأنت قادر بالتأكيد على مساعدتهم كي يعرفوا أنفسهم ويتفهمونها بواقعية. وكي يدركون ظروف حياتهم الحاضرة وإمكانات تطورها مستقبلاً.

كل ذلك ونحن نقدم الخدمات الإرشادية لمشكلات بسيطة بوسعنا القيم بها. أما عندما يشتد الصراع والاحباط والحرمان حياة بعض الناس في مجتمع من المجتمعات. ويضيق القلق عليهم الخناق فيعيشون في وحدة وانطواء. ويتطور بهم الحال إلى السلبية واللامبالاة. عندئذ يصل الحال إلى المرض النفسي الذي يحتاج إلى علاج نفسي متخصص. لاحظ، أن كثيراً من الناس يخطئون في تقدير مشكلاتهم واضطراباتهم وتحديد مرضهم. بل ويظن البعض منهم أن أمراضهم النفسية تلك ما هي إلا أمراض جسمية يمكن علاجها عند طبيب عادي. ومثل هؤلاء بأمس الحاجة إلى العلاج النفسي من أجل مساعدتهم في تغيير نمط حياتهم من الضياع إلى السعادة والفرح.

5: 2 أهمية بناء البرنامج الإرشادي؛

وتبرز أهمية البرنامج الإرشادي وحاجتنا الماسة إليه خاصة في فترات الانتقال الحرجة والتغيرات التي تحدث للأسرة، وكذلك التغير الاجتماعي والعلمي وتكنولوجيا، وتغيرات العمل والمهنة ومستويات القلق والتوتر لدى الأفراد. ولا بد أن نأخذ بعين الاعتبار عند النظر للبرنامج الإرشادي إلى النقاط التالية:

- ضرورة اتباع المنهج الشموي والمنهج الوقائي والمنهج العلاجي في الإرشاد وجميع تلك المناهج تحتاج إلى تخطيط واعداد مسبق خاص بكل واحد من تلك المناهج التوجيهية ووقائية والعلاجية في الإرشاد
- أهمية العمل على جعل الطفل متوافقاً سعيداً مرحاً في روضته ومدرسته وبين أهله وذويه ومجتمعه. وتقديم الخدمات اللازمة لتحقيق نموه السليم المتوافق.
- وجود تقديم خدمات الرعاية والوقاية خلال مراحل نمو الطفل المتتابعة نفسياً واجتماعياً وفيزيولوجياً.
- ضرورة التغلب على مشكلات النمو العادي لدى الأطفال كالمشكلات الانفعالية

ومشكلات التوافق والمشكلات اليومية التي قد يتعرض لها الأطفال في حياتهم اليومية كالغذاء والإخراج والكلام والنوم.....الخ.

■ ضرورة مساعدة الأطفال في اجتياز مراحل النمو الحرجة في حياتهم وما قد يحدث انشائها من مشكلات خاصة عند انتقال الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة التالية.

■ أهمية حل المشكلات النفسية أولاً بأول حتى لا تتفاقم وتزداد حدتها وتتطور عدم لا تجد الحلول أو المساعدة في حلها في الوقت المناسب.

■ ضرورة التغلب على المشكلات التربوية الخاصة. خاصة ما يتعلق منها بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بقضايا التفوق والإعاقة أو التخلف. أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

■ ضرورة مواجهة خدمات الإرشاد المهني لمواجهة مشكلات الاختيار والأعداد المهني خاصة في مراحل النمو الأولى وتحديد ميول واتجاهات الأطفال المهنية وتطويرها بما يخدم التوافق المهني السليم لشباب الغد.

■ أهمية الإرشاد الأسري واتصال المدرسة بالأسرة وحل المشكلات الأسرية التي تؤثر على الطفل وتقديم خدمات التربية الأسرية.

5:3 الأسس التي يقوم عليها بناء البرنامج الإرشادي:

الإرشاد النفسي موجود منذ القدم، وكل منا يقدم خدماته الإرشادية لأطفاله دون أن يسميها بهذا الاسم. ودون أن تأتي تلك الخدمات في إطار برنامج منظم يستند إلى أسس ونظريات وطرق محددة.

5:3 1 الأسس العامة في بناء البرنامج الإرشادي:

يتميز السلوك الإنساني بالثبات النسبي وامكان التنبؤ به، ومرونته للتعديل والتغيير وتنظيم الشخصية وبناء مفهوم إيجابي للذات عنده.

كما أن السلوك الإنساني سلوك فردي واجتماعي معاً. مهما بدأ فردياً بحثاً أو اجتماعياً خلاصاً وعندما يكون الفرد وحده يبدو فيه تأثير الجماعة. وسلوكه وهو مع الجماعة تبدو فيه آثار شخصيته وفرديته وينطبق الأمر على الأشخاص الذين يكون سلوكهم متأثراً بسماتهم الشخصية وبالعايير والاتجاهات والأدوار الاجتماعية التي تؤثر فيه.

ولدى كل واحد منا استعداد للتوجيه والإرشاد استناداً إلى وجود حاجة أساسية لديها وهي حاجتنا للتوجيه والإرشاد من مواجهة المشكلات التي نواجهها. وزملائك أيضاً يدركون حاجتهم إلى التوجيه والإرشاد وهم لذلك يسعون إليه باقتناع. وهو أمر بالغ الأهمية ومن أجل ذلك. لا يمكنك تقديم شيء لزملائك إذا لم يكونوا مستعدين لقبوله.

والتوجيه والإرشاد يعتبران حاجة نفسية هامة لدى الفرد ومن مطالب النمو السوي للأشخاص إشباع حاجاتهم هذه من كل مستويات الأفراد العاديين وغير العاديين الذين يواجهون مشكلات متعددة والمتفوقون في حياتهم أيضاً ووجوباً كأخصائيين نفسيين توفير الخدمات التوجيهية والإرشادية في مراكز عمسنا بحيث تساهم في تطوير زملائنا تربوياً وشخصياً كمجموعات وأفراداً.

ويعتبر حق الفرد في تقرير مصيره بنفسه من المبادئ الهامة في التوجيه والإرشاد. وهو أمر يتطلب الاعتراف بقيمة الفرد وحقه في الاختيار من بين الأبدال المتواهرة لديه. والشخص العادي يختار لنفسه بديلاً سليماً من بين أبدال مرغوب فيها وأنت أيضاً لا تقدم لزملائك حلولاً جاهزة ولكن تساعدهم في اقتراح الحلول واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه.

إن أحد مبادئ الإرشاد الرئيسية قائمة على تقبل المرشد للطالب المسترشد كما هو ودون شروطه والمرشد لا يحقق مع المسترشد ولا يصدر أحكاماً فيما يتصل بسلوك طلبته بل عليه أن يكون صبوراً واسع الصدر يشعر الطالب المسترشد بالطمأنينة والتفهم. مع ملاحظة أنه وإن كان يتقبل الطالب المسترشد كما هو. فإنه يسعى إلى تعديل سلوكه المرضي في الاتجاه الصحيح والمرغوب فيه.

وعملية التوجيه والإرشاد مستمرة طوال حياة الفرد. وهي غير معددة بمراحل ونما تبدأ في الأسرة قبل دخول الطفل مدرسته. وتستمر على مقاعد المدرسة وفي الجامعة والمعمل. فهي مستمرة متتابعة من الطفولة إلى الكهولة. ولهذا فإن لعملية الإرشادية تسمى لتقديم خدمات وقائية وعلاجية من جهة وخدمات نمائية من جهة أخرى.

5، 3، 2 الأسس الفلسفية في بناء البرنامج الإرشادي:

يبدأ البرنامج الإرشادي من الفرد ولل فرد من حيث الافادة والتطبيق بحيث يسعى الى تحقيق رعباته ويشبع حاجاته دون خروج على ما يرسمه المجتمع الذي يعيش فيه. وما يتعارف عليه افراده من عادات وتقاليده ومعتقدات. وأن مبدأ التوجيه الذي يقوم عليه مؤداء ن لانسان حر في تحديد اهدافه والعمل على تحقيقها. ووظيفة الموجه هو في مساعدته على القيام بذلك.

تقديم المعونة الفنية التي تحقق له الغرض الذي نشده فالهدف من التوجيه ان هو في مساعدة الفرد في تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبو ودون اكراه وان يحترم الموجه حق الفرد في تحديده لأهدافه ووضع الخطط التي تحقق له تلك الاهداف

5:3:3 الأسس النفسية في بناء البرنامج الإرشادي:

يستند البرنامج الإرشادي على مجموعة من المبادئ والمسلطات النفسية المشتقة من دراسة الطبيعة البشرية المتمثلة فيما يلي:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم واستعداداتهم ومميزات شخصياتهم
- يوجد في داخل المرد الواحد ألوان شتى من الاختلاف في خصائصه الجسمية والنفسية و لعقلية للفرد. وانها تختلف بين كل مرحلة من مراحل النمو والمرحلة التي تليها.
- تؤثر جوانب الشخصية المختلفة بعضها على البعض الآخر. ولذلك فإنه لا بد من مراعاة نمو الشخصية الانسانية مراعاة تامة حيث ان جوانب الشخصية المختلفة تؤثر على بعضها البعض.
- وفي كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة للفرد. تنشأ لديه كثير من الحاجات التي تتطلب الاشباع . ولا بد من مراعاة اشباعها مع الاخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عنده والاصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ فيها وترعرع.
- تعتبر عملية الارشاد عملية تعلم. ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة. وتعميم ما اكتسبه من خبرة على المواقف الجديدة التي تعترض سبيله. والتحديات التي تتطلب حلاً ودراية وتخطيطاً.

5، 3، 4 الأسس الاجتماعية في بناء البرنامج الإرشادي:

يقوم البرنامج الإرشادي على مجموعة من الأسس والمبادئ التربوية والاجتماعية المتمثلة في الآتي:

- يهتم البرنامج الإرشادي بأشباع حاجات الفرد التي تنشأ في مجالات الحياة المختلفة وفي 'بعد' النمو المختلفة. وأن عمليتي التوجيه والتعلم تكمل كل منهما الأخرى بحيث تساعد عملية التوجيه على جعل عملية التعليم أكثر فعالية. وتبته المنهج وطريقة لتدريس لي العمل على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي لأفراد المجتمع المدرسي.

- يستند البرنامج الإرشادي الى خدمات قائمة على اسس واهداف واضحة وهي ليست جزءا من المنهج المدرسي بل ان خدمات التوجيه تستقل المنهج والنشاط المدرسي لتحقيق اهدافها. كما تقوم بدور فعال في تعديل المنهج وتخطيط برامج النشاط بما يساعد على تحقيق اهداف التوجيه.
 - ان تعاون المرشد النفسي مع المعلمين والقائمين على شؤون المدرسة من الامور الضرورية لانجاح عملية الارشاد. وتنشيط العملية التربوية بصورة عامة.
 - لا بد من الاهتمام بالتلميذ كعضو في جماعة. قال جانب الاهتمام به كفرد. تقدم له وحده خدمات التوجيه والارشاد في صورة التوجيه الفردي. نجد ان خدمات التوجيه والارشاد تهتم به ايضا باعتباره يعيش في جماعات مختلفة كالأُسرة والجيران والاصدقاء والمجتمع المحلي والقومي والعالمي. ولا بد من تخطيط خدمات في التوجيه الجمعي. ومن الضروري ان يفهم الفرد دوره ووظيفته ومكانته في الجماعات والمؤسسات التي ينتمي اليها. وتعتبر عملية التفاعل بين الفرد والجماعة هذه، هي المحور الاساسي لعملية التوجيه والارشاد النفسي.
 - تعتبر المدرسة من اكثر المجالات الاجتماعية اهمية من حيث قدرتها على تقديم المساعدة للفرد سواء كان طفلا او مراهقا او شابا وسواء عن طريق خدمات التوجيه المنظمة بواسطة اخصائيين مدربين او عن طريق تعديل المناهج وطرق التدريس وتحسين الجو المدرسي بحيث تصدر عن هذه التمديلات عن وجهة نظر توجيهية.
 - لا بد من مشاركة الاءاء وقادة المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ في عملية التوجيه. بحيث تؤدي هذه المشاركة الى تنسيق التعاون بين المدرسة (باعتبارها المؤسسة المسؤولة عن التربية الرسمية في الدولة) وبين المؤسسات الاجتماعية الاخرى المسؤولة عن تربية الطفل تربية غير مقصودة.
- 5:3:5 الأسس الفنية والأخلاقية في بناء البرنامج الإرشادي:
- هناك بعض الأسس والمبادئ مشتقة من طبيعة عملية التوجيه والارشاد ومن المجال الذي يعمل فيه المرشد النفسي تشتمل على الآتي:
- على المرشد النفسي ان يبحث مشكلة الفرد من جميع زواياها وان يستخدم كل ما لديه من وسائل وامكانيات لمساعدته على حلها.
 - على المرشد النفسي ان يكون مرنا في اتباع الوسيلة التي تتفق مع حاجات الفرد وصفاته وطبيعة المشكلات التي تواجهه.

- على المرشد النفسي ان يحافظ على سر مهنته وان يضع سجلاته وتقريرها في مكان أمين. ولا يقشي أية معلومات تتعلق بالافراد الذين يواجههم الا في اطار الاجتماعات المهنية مع الاختصاصيين حتى يحصل للافراد على مساعدات معينة يحتاجون اليها كالمساعدات الاجتماعية او الطبية او النفسية.
- على المرشد النفسي ان يبذل كل جهده لكي يزيد من فهم العميل لنفسه وللعالَم الذي يعيش فيه.
- على المرشد النفسي ان يساعد العميل على ان يتقبل ذاته كما هي على حقيقتها.
- ينبغي ان يكون القرار النهائي في أية عملية توجيه صادرا عن العميل وبناء على اختياره الحر وعلى مسؤوليته.
- يجب ان تتغير طرق التوجيه وفقا لحاجات العميل ومناسبتها له. ينبغي تحويل العميل الى الاختصاصيين الاخرين اذا ما تطلب الامر ذلك وأن لا يتدخل المرشد النفسي و مساعديه الا بالقدر الذي يوضح فيه الفرد جميع احتمالات النجاح او الفشل لكل طريقة من الطرق المقترحة.

سادسا: الأسس العصبية والفسولوجية للبرنامج الارشادي:

ان الخصائص الفكرية للانسان والخصائص السلوكية ارتبطت بتركيبه الفسيولوجية. ومن خلال الدراسات المستفيضة للدماغ والمكونات الاخرى للجسم استطاع العلماء اكتشاف اشياء مذهشة لدى الانسان يمكن عرضها في الآتي:
(Rathus, 1987):

- **الخلايا العصبية (المصبونات) Neurons**: وهي اللبنة الاساسية في تكوين الجهاز العصبي فهناك مليارات من المصبونات في الجسم تتقل الرسائل في الجسم بأشكالها المختلفة.
- **الجهاز العصبي The nervous system**: ترتبط المصبونات لتشكل الجهاز العصبي بأقسامه المختلفة المسؤولة عن حركة العضلات، الاحساس، والوظائف الانوميائية كالنفس وافراز الهرمونات بالإضافة الى الظواهر النفسية كالافكار والمشاعر.
- **القشرة الدماغية The cerebral cortex**: وهي عبارة عن كتلة كبيرة ذات تلافيف كبيرة داخل الرأس وهذه القشرة الدماغية هي التي تميز الانسان عن غيره من الحيوانات.

- جهاز الغدد الصم **The endocrine system** : وهو يعمل عن طريق الهرمونات التي تنظم كثيرا من الوظائف تشمل النمو او غيره.
- الوراثة **Heredity** : في كل خلية من جسمك هناك مئات الالاف من الجينات وهي التي تقرر اي نوع من المخلوقات ستكون. ويشمل ذلك لون الشعر وتكوينك بأن يكون لك ارجل وأيدي أم اجنحة للطيران.

4.5 الخدمات التي يقدمها البرنامج الارشادي:

هناك عدد من الخدمات الارشادية التي يقدمها البرنامج الارشادي للأطفال في مختلف مراحل النمو المتتابعة. ومن أبرز هذه الخدمات ما يلي:

أولاً: الخدمات العلاجية:

تهدف الخدمات العلاجية للأطفال الى توفير جو نفسي آمن للطفل يشعر من خلاله بالدفء والاهتمام دون خوف او وجل. كما تسعى هذه الخدمات الى التغلب على المشكلات النفسية التي قد يعانون منها.

ثانياً: الخدمات التربوية:

وتسمى الخدمات التربوية الى التعرف على قدرات الأطفال وتشخيص حالات التأخر الدراسي وعلاجها خاصة ممن يعاني من صعوبات في التعلم. وتقديم البرامج التربوية الهادفة التي تتلاءم وقدراتهم واستعداداتهم.

ثالثاً: الخدمات الاسرية:

تتصبب الخدمات الاسرية على دراسة العلاقات بين اعضاء الاسرة الواحدة والعمل على تغييرها بما يحقق النماء الايجابي للابناء والتوافق السليم لكل اعضاء الاسرة بمن فيهم الابوين.

رابعاً: الخدمات الصحية:

يهتم الارشاد النفسي كذلك بصحة الطفل واجراء الفحوصات الدورية لمتابعة كلما انتقل من مرحلة نمائية الى مرحلة نمائية جديدة. وتعليم الطفل العادات الصحية السليمة بتدريبه على احداث السلوكيات السوية. وارشاد الابوين نحو تعليم طفلهم العادات الصحية السليمة. وتسعى مراكز الارشاد النفسي التربوي في المؤسسات

التعليمية الى العمل على زيادة الوحدات الصحية التي تقوم بالعناية وحماية الاطفال من اي خلل او اضطراب يصيبهم.

خامسا: الخدمات النمائية:

كما يعنى الارشاد النفسي بتقديم خدمات الرعاية النمائية في كل مرحلة من مراحل نمو الطفل بما يحقق التوافق السليم له واثاحة الفرصة لاستكشاف البيئة من حوله والعمل على تحقيق مطالب النمو في مختلف المراحل النمائية المتتابعة.

سادسا: الخدمات الاجتماعية:

ومن الضروري الاهتمام بالانتماء الاجتماعية للطفل واكسابه الاستجابات السلوكية الاجتماعية المناسبة لقيم وعادات وتقالييد المجتمع ومعاييره وتعديل الاتجاهات السلبية للوالدين نحو طفلهم وتدعيم العلاقات بين كل من الطفل ووالديه واخوته واقربانه وجيرانه. وابعاده عن مصادقة اقران السوء الى جانب الاهتمام بالنواحي الروحية والاخلاقية من خلال تزويده بالقيم الدينية والأخلاقية.

5:5 التخطيط لبناء البرنامج الارشادي:

أن اول عمل في البرنامج الارشادي هو التخطيط لبناء برنامج واقعي وفي حدود الامكانيات المتاحة. يلبي ملحوات العمل الارشادي في اتحد من الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال. تقوم لجنة الارشاد وليس شخصا واحدا ويقوم التخطيط لبناء البرنامج الارشادي على اساس نفسية و تربوية و درية يلبي حاجات الطفل خلال مراحل نموه وتطوره. ويتبع الخطوات التالية:

5:5:1 تحديد الاهداف:

لبرنامج الارشادي أهداف عامة تتحدد في هدفين اثنين هما: هدف علاجي يهدف الى خفض الاضطرابات لدى الاطفال من خلال تدريبهم على استخدام بعض الأساليب المعرفية والسلوكية المتضمنة في البرنامج. وهدف وقائي: يكتسب الطفل بعض الفنيات المعرفية و لسلوكية التي تساعدهم على مواجهة المواقف المثيرة للقلق لديهم مستقبلا. أما الاهداف الاجرائية فتتحقق من خلال العمل المثمر داخل الجلسات ومن خلال القيام بأداء الأنشطة داخل الجلسة. والواجبات المنزلية والتي يكلف بها الأطفال والمتعة بالمواقف المثيرة للاضطرابات لديهم. وعليه، فإن الاهداف الاجرائية تشتمل على الآتي:

- التعرف على الدور الذي يؤديه في الحياة وما يسببه من مشكلات
- اكتساب المهارات اللازمة للتعايش بنجاح مع المواقف المتنوعة المثيرة لبعض الاضطرابات لديهم. باستخدام عدد من الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية، التي تم تعلمها في البرنامج.
- التدريب على استخدام بعض الاساليب السلوكية والتي تم تعلمها أثناء تطبيق لبرنامج، من اجل المساعدة في التغلب على المواقف السلبية المسببة للاضطرابات.
- التعرف على الدور الذي يؤديه الاسترخاء العضلي في خفض التوتر والاضطراب ومن ثم التدريب على استخدامه في مواجهة المواقف المثيرة لهذه الاضطرابات لديهم.

5:2 تحديد الوسائل والطرق لتحقيق الأهداف:

يحدد فريق الإرشاد الذي يقوم ببناء البرنامج الإرشاد الامكانيات المتاحة والمتوفرة لبناء البرنامج الإرشادي المطلوب. كما يحدد الفريق امكانية الاستعانة بخبرات الآخرين في هذا المجال سواء كان ذلك الاستعانة بالافراد او بمؤسسات الرعاية الصحية والعيادات ومراكز الإرشاد في البيئة المحلية. وكذلك تحديد الاختبارات والمقياس التي يتطلبها العمل الإرشادي.

5:3 تحديد الفنيات التي يمكن استخدامها في البرنامج الإرشادي:

يستخدم المرشدون النفسيون فنيات ارشادية يتم اتقانها من قبلهم وفقاً لظروف لعانة والفنيات التي تناسبها بحيث يختار المرشد النفسي واحدة او اكثر من فنيات الارشاد النفسي التالية (بطرس ، 2007):

اولاً: التحكم الذاتي Self control:

يهدف هذا الاجراء الى تعليم الطفل مواجهة المثيرات المسببة للضغط والافكار المرتبطة بها. ومحاولة ايقاعها ثم الاسترخاء وتعزيز الذات. وتركز اساليب الارشاد ذات المنحى المعرفي السلوكي على افكار الطفل ودورها في استمرار الاضطراب. ويطلب الى الطفل ملاحظة افكاره في مواقف متنوعة مثيرة لهذا الاضطراب. ثم تعليمه كيف يغير هذه الافكار وضع مكانها افكاراً غير قلقة. فالبرنامج الارشاد القائم على المنحى المعرفي السلوكي اذن يؤكد على تعليم الطفل اولا كيف يعرف ويلاحظ نصريحات الذات المرتبطة بالقلق والمخاوف والافكار. ومتى استطاع التعرف على

الافصاح الذاتي غير المتوافق فانه سيعمل على ايجاد تصريحات تساعد في حمض اضطرابه بمساعدة المرشد النفسي.

ثانيا: التدريب على اسلوب حل المشكلات **Problem solving** :

التدريب على اسلوب حل المشكلات اجراء اكلينيكي تم استخدامه في العلاج السلوكي من قبل كل من درزيبلا وجولد D'zurilla & Gold ويتكون من عدة خطوات تشتمل على كل من:

- تعريف المشكلة
- تحديد الاحتياجات الخاصة بحلها
- توليد البدائل التي يمكن استخدامها
- تقييم البدائل وانتائج المرتبطة بها
- التحقق من النتائج.

وتشير الدراسات التي اجريت على فنية الارشاد هذه انها استخدمت بنجاح مع الاطفال . حيث تم تطوير سلسلة من مهارات حل المشكلة المعرفية المرتبطة مع سوء التوافق السلوكي. كما ان هذا الاجراء يساعد الاطفال في ادراك مشكلاتهم ومن ثم تشجيعهم على التركيز على تقديم وتقييم الحلول الممكنة المتنوعة لحل المشكلة.

ثالثا: الواجبات المنزلية **Assignment**:

الواجبات المنزلية هي تلك التي كان يكلف بها الاطفال ككتابة المواقف المثيرة لضيق لديهم وما يرتبط بها من افكار واعراض مختلفة.

رابعا: التحصين التدريجي **Systematic desensitization** :

يتمثل التحصين التدريجي في محاولة ازالة الاستجابة المرضية (كالخوف او القلق مثلا) تدريجيا من خلال استبدالها بسلوك آخر معارض لها. وقد استخدم عدد من علماء النفس هذا الاسلوب في بحوثهم المتعلقة بالعلاج النفسي ومنهم: وولبي Wolpe، وپافلوف Pavlov وهل Hull.

الا ان هذا الاجراء يتطلب من الطفل ان يكون قادرا على تحديد الاستجابات المتعارضة مع اضطراباته ثم تقسيمها الى مواقف فرعية صغيرة متدرجة بحسب شدتها حيث تبدأ بأقلها اثارة لخاوف الطفل. ثم تعريضه للمواقف المخيفة تدريجيا.

خامساً: الاسترخاء Relaxation:

يشير الاسترخاء الى توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر. ويؤدي هذا الاجراء الى فوائد علاجية ملموسة خاصة للاشخاص الذين يعانون من القلق. وقد أثبت هذا الاحراء فعاليتة لدى الاطفال من خلال تعلمهم كيف يقللون الشعور المنفر المرتبط بالاضطراب لديهم.

سادساً: النمذجة Modeling:

لنمذجة أهمية كبيرة في العلاج المعرفي - السلوكي حيث يتم التركيز من خلاله على فكرة ان السلوك يمكن ان يكتسب ويتخلص منه بسهولة من خلال ملاحظة النموذج. فقد اشار باندورا Bandura في نظريته عن التعلم الاجتماعي أن الاطفال يتعلمون كما هائلا من السلوكيات عن طريق الملاحظة او مشاهدة الآخرين. والطفل المضطرب سلوكيا يتعلم مثل هذا السلوك من خلال ملاحظته لنمط السلوك المضطرب من الآخرين.

سابعاً: لعب الدور Role playing:

لعب الدور احد اساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الطفل على اداء جوانب من السلوك الاجتماعي عليه ان يتقنها ويكتسب المهارة فيها. كما يعتبر لعب الدور جزءاً هاماً في العلاج المعرفي السلوكي للاطفال بحيث يعطى للطفل فرصة مناسبة لممارسة التعايش واختبار الحلول المتعددة لمشكلته.

ثامناً: التعزيز Reinforcement:

يستخدم هذا الاجراء بتقديم التعزيز للطفل عند ادائه للمهارات المرغوب فيه. وقد صاغ منظرو العلاج السلوكي جداول للتعزيز المادية والمعنوية يمكن استخدامها من اجل تقوية السلوك المرغوب فيه او تعديله او صيانتة كما يستخدم ايضا في اطفاء السلوك غير المرغوب فيه.

5:4 تحديد ميزانية البرنامج الارشادي:

وعلى فريق الارشاد ان يحدد الميزانية اللازمة لتنفيذ البرنامج الارشادي في ضوء الوسائل والامكانيات الموجودة والمطلوبة والفنيات المستخدمة وما يلزم من مختبرات وأجهزة.

5:5:5 تحديد الخطوط العريضة لتنفيذ البرنامج :

وعلى فريق الارشاد ايضا تحديد الخطوات الاساسية والاولويات وتحديد بدايات ونهايات البرنامج والمدى الزمني المستغرق لتنفيذه وذلك بهدف تجنب الانزلاق الى خطوط فرعية قد لا تؤدي الى تحقيق اهداف البرنامج الارشادي المأمولة وعلى القائمين على التخطيط للبرنامج الارشادي اتخاذ الاجراءات التالية (حامد زهران، 1998، ص: 508):

- ضمان تعاون جميع اعضاء فريق الارشاد في المؤسسة من اجل العمل على نجاح العملية الارشادية وتحقيق اهدافها المأمولة
- تحديد الاختصاصات بين الاخصائيين والعاملين
- تحديد خطة زمنية للتنفيذ وتقديم خدمات الارشاد
- تحديد كيفية بدء عملية التنفيذ وتحديد زمن البدء بدقة وحكمة، فنجاح الخطوة الاولى في التنفيذ يتوقف عليها نجاح الخطوات التالية.
- تحديد اجتماعات دورية لفريق البرنامج الارشادي لدراسة نتائج مراحل وخطوات التنفيذ وتحديد المشكلات التي واجهتهم خلال تلك المراحل من اجل التغلب عليها في المراحل التالية واستئناف عملية التنفيذ
- استخدام الوسائل المتطورة واتباع الطرق الحديثة في تنفيذ البرنامج

5:5:6 تحديد اجراءات تقييم البرنامج الارشادي:

التقييم عملية نقدية هامة تكشف عن مدى فعالية البرنامج الارشادي ومدى نجاحه او فشله في تحقيق الاهداف المأمولة. وهو كذلك عملية جماعية تعاونية يشترك فيها كافة المسؤولين عن البرنامج الارشادي تخطيطا وتمويلا وتنفيذا. والتقييم كذلك عملية مستمرة وشاملة من بداية التخطيط وفي اثناء التنفيذ وحتى نهايته. ولتقييم البرنامج الارشادي عدد من الخطوات الاجرائية التي يقوم المسؤولون عن البرنامج الارشادي باتباعها:

اولا: تحديد أسئلة التقييم والاجابة عنها.

- الى اي حد ثبت ان التخطيط كان موفقا؟
- هل تحققت أهداف التوجيه والارشاد؟
- الى اي حد يتكامل البرنامج الارشادي مع البرنامج العام للمؤسسة؟

- هل قامت الادارة بدورها في البرنامج الارشادي؟
 - هل قامت الادارة بدورها في تنفيذ البرنامج الارشادي؟
 - هل توافر الاختصاصيون المطلوبون؟
 - هل تقبل الاختصاصيون البرنامج الارشادي بكلية وشموليته؟
 - هل اشترك الاختصاصيون كل حسب تخصصه في تنفيذ البرنامج الارشادي؟
 - هل احترم كل من الاختصاصيين تخصصه وتخصص فريق العمل المشارك في تنفيذ البرنامج الارشادي؟
 - هل قام المعلمون - في حالة نقص المرشدين أو أي عضو في فريق تنفيذ البرنامج البرنامج الارشادي بسد النقص الحاص والقيام بواجباتهم الارشادية؟
 - أي الخدمات التي قدمه المعلمون او يمكن تقديمها لتنفيذ البرنامج الارشادي؟
 - كيف قام المعلمون بالخدمات الارشادية؟
 - هل توافرت الميزانية المالية المطلوبة لتنفيذ البرنامج الارشادي؟
 - هل توافر الزمن المطلوب لتنفيذ البرنامج الارشادي؟
 - هل توافر المكان اللائم لتنفيذ البرنامج الارشادي؟
 - هل توافرت الوسائل المناسبة لعملية الارشاد؟
 - هل تم تنفيذ الاجراءات الفعالة في عملية الارشاد؟
 - هل قدمت كل انواع الخدمات الارشادية بالكفاءة والفاعلية المطلوبة؟
 - هل تمت البحوث العلمية المسحقة اللازمة للبرنامج الارشادي؟
 - هل تمت الاستفادة بنتائج البحوث والعمل بتوصياتها؟
 - ما المشكلات التي تعرض لها البرنامج الارشادي قبل وفي اثناء وبعد التنفيذ؟
 - الى أي حد امكن التغلب على هذه المشكلات؟
 - الى أي حد افاد البرنامج المسؤولين عنه والعاملين فيه؟
- ثانياً: تحديد معايير التقييم وتقدير حال البرنامج بالنسبة لها.
- حدد كل من شيرترز وستون (Shertzer & Stone, 1974) عدداً من المعايير التي تقويم البرنامج الارشادي من خلالها وهي:
- نقص المشكلات الشخصية والانفعالية وزيادة التوافق الشخصي
 - انخفاض قلق التحصيل وتحسين التحصيل الدراسي ونقص التخلف الدراسي وانخفاض قلق الامتحان ونقص الرسوب ونقص التسرب.

- قلة التغيرات في الخطة التربوية والمهنية وتحقيق الاختيار التربوي والاختيار المهني الموفق.
 - نقص مشكلات النظام وزيادة الانتظام وتحسن الاتجاهات والسلوك والشعور بالأمن والاستقرار.
 - شعور العملاء بالرضا عن البرنامج وعن عملية الارشاد بصفة عامة حين يشملهم جميعا ويقدم الخدمات بكفاءة ونجاح.
 - رضى الوالدين وزيادة ثقتهما في البرنامج الارشادي وتعاونهما مع المسؤولين في انجاحه.
 - رضى المسؤولين عن النتائج التي يتم التوصل اليها في البرنامج الارشادي.
 - زيادة استخدام الخدمات الارشادية وزيادة الاقبال عليها.
 - زيادة اهتمام المسؤولين عن البرنامج الارشادي. وارتفاع الروح المعنوية وزيادة حماسهم لتحقيق المزيد من النجاح.
- ثالثا: تحديد طرق التقييم ومساكنه:

توجد طرق عديدة لتقويم البرنامج الارشادي يشيع استخدامها في الارشاد النفسي ومن أبرزها:

- الدراسات والبحوث: تجري الدراسات والبحوث المسحية لتقييم الخدمات و ميزانية واسلوب التنفيذ والمشكلات الخ. ويستخدم في ذلك استطلاعات رأي العملاء والعاملين وأولياء امور الاطفال وغيرهم من افراد المجتمع.
- مقارنة طرق الارشاد المختلفة: على الرغم من ان كل الطرق تؤدي الى لتوافق الا انه من المستحسن مقارنة كل الطرق لتحديد اي تلك الطرق تناسب الحالة التي نحن بصدد تطبيق البرنامج الارشادي عليها.
- دراسة التغيرات السلوكية: يمكن التعرف على مدى التغير الذي أحدثته خدمات البرنامج الارشادي لدى الاطفال الذين تلقوا خدمات البرنامج الارشادي عن طريق اجراء المقارنات القبلية والبعيدة للتغيرات السلوكية باستخدام جداول ملاحظته السلوك والاحتبارات والمقاييس التي تمت الاشارة اليها في صفحات سابقة.
- متابعة النجاح الفعلي للعملاء: يمكن التأكد من نجاح البرنامج الارشادي عن طريق متابعة الحالات التي تلقت خدمات البرنامج الارشادي والتأكد من مدى

الفائدة التي تحققت لهم ومدى التغير الذي أحدثه البرنامج الإرشادي في حياتهم الشخصية وتعليمهم.

▪ رأي العاملين: يمكن استخدام التقويم الذاتي لدى نجاح البرنامج الإرشادي مع العاملين فيه. والذين يمتلكون القدرة على النقد الذاتي البناء. ونقد الامكانيات ونظام العمل كفريق في البرنامج الإرشادي.

▪ رأي العملاء: يؤخذ رأي العملاء باعتبارهم اصحاب المصلحة الحقيقية هي نجاح البرنامج. والذين يقدررون مدى فاعلية البرنامج ومدى الفائدة التي تحققت لهم منه.

رابعا: تحليل عملية التقييم وتفسيرها:

يمكن تحليل عملية التقييم في البرنامج الإرشادي من خلال جمع المعلومات اللازمة لذلك عن طريق استخدام جداول الملاحظة وتطبيق الاختبارات والمقاييس قبل وفي اثناء وبعد تنفيذ البرنامج الإرشادي. واجراء المقارنات بين مراحل التطبيق المختلفة باستخدام الاساليب الاحصائية الخاصة بذلك. ويمكن للعاملين في البرنامج الإرشادي التأكد من مستويات الدلالة الاحصائية باستخدام اختبار (ت) لفحص الفروق في الأداء ودلالته فيما اذا كانت الفروق (Thompson, et al., 2004):

▪ ليست لها دلالة احصائية (غير دالة)

▪ لها دلالة احصائية (عند 0.05 فقط)

▪ لها دلالة احصائية كبيرة (عند 0.01)

خامسا: اقتراح خطوات تقويم واصلاح من اجل تدعيم البرنامج الإرشادي و تطويره وتعديله في ضوء ما تفرز عنه نتائج عملية التقويم

5: 6 نموذج مقترح لبرنامج ارشادي:

صاغ كل من شو وتويل Shaw & Tuel نموذجا لبرنامج ارشادي من ستة اختبارات عملية مشتقة من ثلاثة اسئلة رئيسية هي: من متى؟ وكيف؟ وقد اشتمل هذا البرنامج على بعدين رئيسيين هما (زهران، 2005):

أولا: البعد الراسمي: ويتراوح بين التركيز غير المباشر والتركيز المباشر

ثانيا: البعد اللفظي: وهو بعد نمو الشخصية وفيه توجد خدمات البرنامج نحو كل من:

▪ الوفاية الانتقالية (التعرف المبكر)

▪ التشخيص والعلاج

وتوضح المزاوجة بين بعدي البرنامج الارشادي الاطار العام لنموذج برنامج الارشاد النفسي وهو على النحو التالي:

أ - مستوى التركيز غير المباشر (لتعديل البيئة):

- تحسين المناخ التربوي كخدمة وقائية عامة لجميع التلاميذ
- رعاية تلاميذ يتم اختصارهم ممن يحتمل انهم يعانون من صعوبات في التعلم او يعانون من انحراف ما كخدمة وقائية انتقالية للتعرف المبكر
- العلاج البيئي مع الاهتمام بالاشخاص المهمين كوالدين. وانشاء حصول حاسة مثلاً كخدمة تشخيص وعلاج المرضى.

ب - مستوى التركيز المباشر (المستوى الشخصي):

- برنامج صحة نفسية للوقاية العامة لجميع التلاميذ
- ارشاد تلاميذ مختارين كوقاية انتقائية عن طريق التعرف المبكر عليهم
- علاج نفسي للذين يحتاجونه

وقدم بطرس (2007) نموذجاً لبرنامج ارشادي يهدف الى خفض مستوى

الاضطرابات النفسية عند الاطفال. يمثل الجدول التالي:

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	عدد الجلسات	مدة الجلسة	الافنيات السلوكية	الافنيات المعرفية
الأولى	التعارف بين المرشد والاطفال	1	50 دقيقة	التعزيز	
الثانية	عرض محتوى البرنامج	1	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة والتعزيز	الواجبات المنزلية
من الثالثة وحتى السادسة	الاضطرابات النفسية في مواقف الحياة اليومية	4	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة	الواجبات المنزلية الافصاح لـ تـ تـ
السابعة	التدريب على الاسترخاء	1	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة والتعزيز / تدريب الاسترخاء	الواجبات المنزلية الافصاح الذاتي
الثامنة	المحاور الذاتي ودوره في المواقف المثيرة للاضطرابات النفسية	1	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة والتعزيز	الواجبات المنزلية

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	عدد الجلسات	مدة الجلسة	الأنشطة السلوكية	الأنشطة المعرفية
لتاسعة	تعديل الحديث الذاتي السلبي الى حديث ذاتي ايجابي	1	50 دقيقة	لعب الدور النمذجة والتعزيز / تدريب الاسترخاء	الواجبات المنزلية الاقصاص الذاتي
العاشرة و الحادية عشرة	تنمية اسلوب حل المشكلة للتحكم في الاضطرابات النفسية	1	50 دقيقة	لعب الدور النمذجة والتعزيز / تدريب الاسترخاء	الواجبات المنزلية اسلوب حل المشكلات
الثانية عشر والثالثة عشر	التقييم والمكافأة الذاتية ودورها في التحكم في الاضطرابات النفسية	2	50 دقيقة	لعب الدور النمذجة والتعزيز / تدريب الاسترخاء	تقييم ومكافآت الذات الواجبات المنزلية
الرابعة عشر والخامسة عشر	تقديم خطة التقلب على الاضطرابات النفسية	2	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة والتعزيز	الواجبات المنزلية
السادسة عشر	التحصين التدريجي	1	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة والتعزيز التحصين التدريجي	التحكم الذاتي
من السابعة عشر الى السادسة والعشرين	تقديم التحصين التدريجي	1	50 دقيقة	لعب الدور والنمذجة والتعزيز التحصين التدريجي	التحكم الذاتي
السابعة وللعشرين	الجلسة الختامية	1	50 دقيقة	التعزيز	
الثامنة والعشرين	جلسة التقييم	1	50 دقيقة	التعزيز	

6: قائمة المراجع:

- باترسون، س. هـ. (1990). نظريات الارشاد والعلاج النفسي. (القسم الثاني) ترجمة حامد عبد العزيز الققي. الكويت: دار القلم. 1990
- باترسون، س. هـ. (1981). نظريات الارشاد والعلاج النفسي. (القسم الأول) ترجمة حامد عبد العزيز الققي. الكويت: دار القلم. 1981
- بطرس ، حافض بطرس (2007). ارشاد الأطفال المعادين. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع
- حسنان ، شفيق فلاح (1998). اساسيات علم النفس التطوري بيروت: دار اسجس.
- الخطيب، صالح احمد (2003). الارشاد النفسي في المدرسة: أسسه - نظرياته - تطبيقاته. العين: دار الكتاب الجامعي.
- زهران، حامد عبد السلام (2005). التوجيه والارشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- الشدوي، محمد محروس (1998). التخلف العقلي: الأسباب، التشخيص، البرامج. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- صادق، آمال وابو حطب، فزاد (1999). نمو الانسان: من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- لطواب، سيد محمود (1995). النمو الانساني: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار المعرفة الجامعية
- عبد المعطي، حسن مصطفى وقناوي، هدى محمد (2001). علم نفس النمو: الأسس والنظريات. القاهرة: دار فباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عيسى، ايغال (1993). المرشد العملي لحل المشاكل السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة. ترجمة عبد العزيز الدخيل وآخرون. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج. 1993
- كوري، جيرالد (1985). الارشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق ترجمة طالب الخفاجي، مكة المكرمة: المكتبة الفيصلية للنشر والتوزيع
- ملجم، سامي محمد (2011). علم نفس النمو: دورة حياة الانسان. عمان : دار الفكر: ناشرون وموزعون
- هنا، عطية محمود ، وهنا محمود سامي (1976). علم النفس الإكلينيكي: التشخيص النفسي، الجزء الأول، القاهرة: دار النهضة العربية.

- Ashrof, S., & Zambone, A.;(1980). **Mainstreaming children with visual impairments**. J. of Research and development in education. 13, 22 - 36.
- Bandura, A. (1993). Human agency in social cognitive theory. American Psychologist, 44(9).
- Berk, L. E.;(2007). **Infants, children, and adolescents**. (4th ed) Boston: Allyn & Bacon.
- Biehler, R. F.; (2001). **Developmental psychology: An introduction**. Boston: Houghton Mifflin company.
- Binger, J. J.;(2003). **Human development: A life - span approach**. New York: MacMillan 1983.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan, 80 (2), 139-148
- Brookhart, S., (2008). **The Power of Formative Assessment**, VA. ASCD
- Campos, J. & O'Hern, J. (2007). **How does formative assessment empower students in their learning?** Retrieved Sep. 8, 2008, from <http://www.lib.ncsu.edu>
- Capper, J. (1996). **Testing to Learn, Learning to Test**. IRA, NW
- Carson, C. C., et al.;(2000) **Abnormal Psychology and Modern Life**, Boston: Allyn and Bacon.
- Clarke, S. (2005) **Formative Assessment in the Secondary Classroom**. London: Hodder Murray
- Cohen, G.;(2009). **The Psychology of Cognition**,(2nd ed) Academic Press, New York.
- Corey, G.;(2011). **Case Approach to Counseling and Psychotherapy**. Monterey: California: Brooks/Cole Publishing Company. 1982.
- Davison, G. C., & Neale, J. M.;(2004). **Abnormal psychology**. New Jersey: John Wiley & Sons, INC.
- Dodwell, P. C.;(2003). **Causes of behavior and explanation in psychology**. J. of mind, N. 5, PP: 1 - 15.
- Goodwin, H. L., & Klausmeier, H. J.;(2005). **Facilitating student learning: An introduction to educational psychology**. New York: Harber & Row publishers.
- Heritage, M. (2007). **Formative Assessment : what do teachers need to know and do?** Phi Delta Kappan, 140-145
- Hetherington, M., & Parke, D.; (2006) **Child psychology**.. New York MacGraw - Hill.
- Atkinson, R. C , et al;(2005). **Introduction to Psychology** Harcourt Brace Jovanovich, INC.

- Hurlock, E B.:(1998). **Child development**. New York: McGraw Hill book company.
- Ivey, A E, et al.:(2007). **Counseling and Psychotherapy: Integrating Skills, Theory, and Practice**. (2nd ed) New York. Prentice Hall International Editions.
- Kirk, S. et al. :(1993). **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin.
- Kausmier, H. J. & Goodwin, W. :(2001) **Learning and Human Abilities** Harper International Edition. New York.
- Leahy, S. Lyon, C. Thompson, M. & William, D (2008). Classroom assessment: minute by minute, day by day. Educational Leadership. 63,3,pp.19-25
- Lee, V., & Gupta, P.D.:(1998). **Children's cognitive and language development**. Oxford, UK: Blackwell publishers Ltd.
- Lerener L., & Hultsch, F.:(1993). **Human development**. New York: McGraw – Hill Book Company.
- Liebert, R. M.; & Spiegler, M. D.:(2002). **Personality: Strategies Issues**. Illinois: The Dorsey press, Miller, P. H.:(1993). **Theories of developmental psychology**. New York: W H., Freeman.
- Macmillan, D. L.; (2007). **Mental retardation in school and society**. Boston: Little brown and company. 1996.
- Mc Candless, B.:(2006). **Children and Adolescents: Behavior and development**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- McAuley, R., & McAuley, P.:(2006). **Child behavior problems: An empirical approach to management**. London: The MACMILLAN Press Ltd.
- Miller, P. H.:(1993). **Theories of developmental psychology**. New York: W. H.,Freema.
- Owens, K.:(2002). **Child & Adolescent development: An integrated approach**. Aust : Wadsworth: Thomas learning.
- Papalia, D. E. & Olds, S. W.:(2006). **A child's world**. (7th ed). New York: McGraw - Hill, INC.
- Peterson. C.:(2003). **Introduction to psychology**. New York: Harper Collins publishers
- Popnam, J. W., (2008). Transformative Assessment. VA. ASCD
- Rathus, S. A.:(2002). **Psychology In the millennium**. New York: Hartcourt college publishers. 2002
- Roed ger III, H. L., et al.:(2007) **Psychology**. Boston: Little Brown and co.
- Rotter B Julian:(1994). **Clinical Psychology**, Prentice - Hall Inc. Englewood Cliffs, New Jersey U. S. A.

- Rutter, M. L.,(1997). **Methylphenidate in hyperkinetic children**. Differences in dose effective on learning and social behavior science. 198, 1274 - 1276.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goal and progress feedback. Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18,337-354
- Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation, *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 207 - 231
- Shertzer, B., & Stone, S. C.; (1998). **Fundamentals of counseling**. New York: Houghton Mifflin company. 1974.
- Smith, C.:(2002). **Learning disabilities: Past & Present**. *J. of learning disabilities*; v26, n1, p97 - 114, jan, 2002.
- Stiggins, J., Chappius, S. & Arter, (2004). **Assessment for learning: An Action Guide for School Leaders**. Portland
- Stiggins, R. J. (2005). **Student - involved assessment for learning**. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall
- Thompson, Ch. L., Rudolph, and Hender.:(2006) **Counseling children**. Astralia: Thomson: Brooks/ Coole.
- Tuttle, F. B., & Becker, L. A.:(2009). **Characteristics and identification of gifted and talented students**. (2nd ed). Washington. DC: National education association. 1983.
- Waters, Everett; Hamilton, Claire E.:(2000). Weinfeld, Nancy S.. **The Stability of Attachment Security from Infancy to Adolescence and Early Adulthood: General Introduction**. *Child Development*; v71 n3 p678-83 May-Jun

مصطلحات

التقويم في الارشاد النفسي والتربوي

Agnosia	فقدان الذاكرة لمعاني الامور: خلل في الادراك بحيث لا يكون للإشارة او الانطباع معنى ولا يفهم. ويستعمل المصطلح في بعض الاحيان للدلالة على فقدان الذاكرة الحسية بصورة عامة
Abalienated	ذهان : مصطلح يرتبط بالأمراض الذهانية
Abasement, self	لتحقير او الاذلال: الحاجة الى الازعان والتسليم والاعتراف والتكفير وتقبل العقاب
Abasia	المعجز عن الشيء وعن تنسيق حركاته: اضطراب حركي لأسباب جسمية او انفعالية
Aberrant	شذوذ/ انحراف مصطلح يشير الى البعد او الانحراف عن الصورة العادية
Aberration	انحراف: الانحراف عن الصورة العادية او السوية، وقد يشير هذا المصطلح الى الشذوذ في التوزيع الطبيعي لخاصة الجسم الخلية او الاختلال العقلي
Abient/ Adient	حجام : تجنب مصدر الاستشارة. وهو نقيض الاقدام
Ability	القدرة: مهارة خاصة في أداء عمل جسدي أو عقلي، سواء قبل التدريب أو بعده وهي تشير الى ما يملكه الفرد بالفعل وليس ما يستطيع فعله اذا ما دأب بالتدريب المناسب
Ability grouping	تصنيف تبعاً للقدرة يتمثل في تجميع التلاميذ داخل اقسام او شعب تبعاً لكفاءتهم او انجازاتهم في مجالات دراسية معينة وغالباً ما يحدث بناء على اساس الانجاز الاكاديمي. او تبعاً لنتائج أداء اختبارات مقننة
Ability profile	رسم بياني للقدرة: رسم بياني يوضح المستوى الدراسي أو المهني للفرد في مجالات مختلفة، ويستخدم هذا الشكل والاضيف الأبعاد الفردية الخاصة بهذا الطفل

Ability test	اختبار القدرة	اختبار يقيس المدى الذي يتمكن فيه الفرد من أداء أعمال معينة
Ability training	تدريب القدرة	منهج علاجي و تدخل نفسي يستخدم بصورة شائعة في مجال التربية الخاصة
Ablepsia	فقدان البصر	حالة مرضية نجد فيها فقدان كلياً او جزئياً لحاسة البصر
Abnormal	غير طبيعي	غير طبيعي، متباعد قليلاً او كثيراً عن السوي
Abnormal fixation	التثبيت المرضي / بشدة	او الشاذ: عادة متجمدة مقولية تقاوم التغير بشدة
Abnormality	شذوذه - الانوية	حالة انحراف عن السوي الفادي او اللطيف
Aboulomania	الهوس المصاحب لعمز الارادة	اضطراب عقلي بضعف الارادة او الحيرة والتردد
Absence	شذوذه / غيابه	فقدان مؤقت للشيء
Absentminded	شروذ الذهن	حالة عقلية نجد فيها الفرد منشغلاً بأفكار غير عادية وليس على وعى بالظروف البيئية من حوله
Absorption	تخيل	تخيل
Abstract	ذكاء مجرد	القدرة العقلية على تفهم المواقف الرمزية او غير الملموسة
Abstract intelligence	التفكير المجرد	القدرة على الانتقال من الملموس الى المجرد والتفكير على تفهم العلاقات والادراك من الافكار والتجريدات والتفكير غير الملموسة
Abstract thinking	التفكير المجرد	التفكير بالمفاهيم والمبادئ العامة وذلك خلافاً للتفكير بالاشياء المحدودة
Abulia	ضعف الارادة	حالة مرضية يتصف فيها الفرد على انه لا قرار والتروء والقدرة المحدودة في الاشياء
Abused child	طفل سئ	طفل يتصف بالازعاج وعادة ما يكون مصدر ضيق للآخرين

Academic achievement	انجاز اكاديمي: المستوى الدراسي الذي يكوه عليه الفرد
Academic aptitude	استعداد اكاديمي (دراسي): مجموعة مؤلفة من القدرات والامكانيات اللازمة لانجاز الاعمال الدراسية.
Academically talented	موهوب اكاديميا (دراسيا): مصطلح يصف التلاميذ ذوي الانجاز الاكاديمي او الدراسي المرتفع
Acceleration	اسراع/ تعجيل: (1) عملية نقل الاطفال الموهوبين في صفوف دراسية اعلى تبعا للمستويات العقلية والتحصيلية وليس تبعا لمستوى عمرهم الزمني. (2) يستخدم هذا المصطلح في تعديل السلوك لكي يشير الى الزيادة في معدل حدوث السلوك
Acceptance	تقبل: الاحساس بتفهم الافراد الاجزين للشخص. والشعور بحبهم له
Access time	لوقت اللازم للوصول: الفترة الزمنية التي يحتاجها المرء في الانتقال من نقطة او من مكان الى آخر. ويعتبر هذا جانبا هاما في تخطيط وبناء الأجهزة ووسائل الراحة او القبول بمدار الاطفال المعوقين
Accommodation	تأقلم الفرد على التغيير في البيئة او الوقت المحيط
Accommodation	مطابقة، ملازمة: تغيرات في آلية عدسات العين وذلك بالتعبئة للمسافات المختلفة
Accommodation	التأقلم: عملية بناء أو تعديل التفاعلات الشخصية، وبالتالي فإن المعلومات الشخصية يمكن أن تتغير بما يتناسب مع المتغيرات البيئية المحيطة بها
Acenesthesia	ضعف الحساسية: حالة تنصف بنقص الادراك العادي لجسم الشخص
Acentric	لا مركزي: الانحراف عن المحاور الرئيسية في نظام إحداثي للملاحظة أو ضعف منحنية الملاحظة أو التركيز أو التحيز

Achievement	إنجاز - قدرة مكتسبة مثل المستوى الدراسي
Achievement	الإنجاز : دافع إنساني إيجابي، يعني سعى الفرد الى مستوى من الامتياز أو التفوق. وهو خلاف القدرة Ability وذلك على اعتبار ان الإنجاز امر فلي وليس امكانية.
Achievement age (A.A)	العمر التحصيلي: مصطلح يشير الى مستوى أداء الفرد. أو درجة اختبار تحصيلي يحصل عليها الفرد بالمقارنة الى عمره الزمني ومعدل أداء الجماعة التي ينتمي اليها
Achievement motive	حافز الانجاز: حافز يستهدف الانجاز، مثل رغبة الإنسان في التأثير في الآخرين عن طريق اتجاذاته الايجابية
Achievement motive	دافع الانجاز: دافع اجتماعي لانجاز شيء ذو قيمة أو اهمية لتوصل الى متطلبات أو معدل الامتياز فيما يفعله الفرد
Achievement quotient (AQ)	حاصل أو نسبة التحصيل (: هو نسبة العمر التحصيلي كما يقاس بالأداء الفعلي على اختبار مقنن. أو الاداء المدرسي الذي يوضح الاداء المتوقع من الفرد
Achievement test	اختبار تحصيلي: أداة مصممة لقياس معلومات الفرد ومهاراته وفهمه لجوانب موضوعية معينة. وهو اختبار لتقييم الأداء الأكاديمي أو الدراسي للفرد
Achievement test	الانجاز (اختبار الانجاز): راقع متميز عن راقع الذكاء أو الاستعداد، وهو يقاس ما انجز في حقول معينة من مثل الرياضيات أو التاريخ أو اللغة... الخ
Achondrogenis	قزامة: صورة من صور القزامة. ويتضمن قصر شديد للأطراف والعمود الفقري مع وجود رأس وجذع عادي
Achromate	اعمى اللون: الشخص المصاب بعمى اللون بصورة كلية
Achromatic	لا لوني، لا صبغي: مصطلح يشير الى عيب أو خلل في القدرة على تمييز الألوان
Achromation	عمى الألوان العائم: عيب القدرة على تمييز الألوان ورويتها جميعاً كأنها ابيض من الرمادي

Aclinesia	عدم القدرة على الحركة: حالة يظهر فيها لدى الفرد فقدان حس الحركة او عدم القدرة عليها
Acnesthia	ختم الاحساس بالالام: حالة مرضية تجد فيها الفرد وهو يقعد القدرة على الاحساس بالالام
Acquired	مكتسب: متعلم اثناء حياة الفرد
Acquisition	اكتساب: التعلم الاولي للمعلومات او المهارات. او تلك المرحلة التي يتعلم فيها الفرد استجابة جديدة وتقوى هذه الاستجابة تدريجيا
Acraleptic	ضعف او تخلف عقلي: حالة تتصف بمد القدرة على الفهم والتردد والشك
Acrimony	قسوة / حدة: مصطلح يشير الى خشونة الطبع او الى الصوت الأجنس
Acrocinesis	زيادة الانفعال / كثرة الحركة: حالة تتصف بالحركة المفرطة
Aclimathesia	ضعف الإدراك - عدم الفهم: عدم القدرة على فهم الكلمات التي يقال للفرد
Actaphasia	صموية، لتعبير: عدم القدرة على التعبير عن الافكار بصورة شفوية او بطريقة مترابطة
Activation	زيادة الفعالية: زيادة مستوى الفعالية متفعوية بالانفعال والاثارة
Activity	فعالية، نشاط: (1) التغير او الحركة بصورة عامة، (2) أية عملية عقلية او بيولوجية متوقفة على حياة العضوية واستعمالها للطاقة المخزونة فيها (3) عملية عقلية او حركية متوقفة على مبادرة الفرد (4) تحرك منظم
Activity program services	خدمات برنامج النشاط: مجموعة من الأنشطة الخدمية التي تقدمها مؤسسات اجتماعية (موسيقى، فنون، ألعاب) ويكون لها اوقات محددة
Activity reinforcers	معززات النشاط: النشاط المفضل الذي يؤديه الطفل بصورة متكررة ويبدو استمتاعه به

Activity therapy	العلاج بالأنشطة: استخدام الأنشطة المرتبطة بصورة نموذجية بالفراغ وذلك لأهداف علاجية. مثل الفن والموسيقى. والحرف اليدوية والرياضة
Actualize	تحقيق / تحقق. عمل وأداء أشياء حقيقية أو واقعية
Acuity	حدة: القدرة على تمييز فروق المثير الصغيرة كأصغر الفروق بين نقطتين أو شدتين من شدات المثير. حدة الحساسية
Acute	خطير / حاد: مراحل مفاجئة حادة للمرض. أو تطور واضح سريع لأعراض مرض ما
Adaptation	لمواءمة / التوافق / التكيف: العملية التي ينتج عنها تناقص في استجابة الفرد لمثير ما كوظيفة لتعرضه المستمر لهذا المثير
Adapted physical education	تربية الجسمية التكيفية: برنامج ذو أهداف معينة
Adaptive behavior scales	مقاييس السلوك التكيفي أو التوافقي: مقاييس مصممة لقياس أداء الفرد في مجالات المهارات غير الأكاديمية والعقلية. كمهارات الحياة الاجتماعية. ومهارات النضج الاجتماعي
Adaptive behavior	السلوك التكيفي أو التوافقي: مدى فاعلية الفرد في امتصاص معايير الجماعة كالاستقلال الشخصي والمسؤولية الاجتماعية والتي يتوقع من الأفراد في مثل عمره الزمني وجماعته الثقافية أدائها
Addiction	إدمان: عادة لا يمكن ضبطها ولها صفة قسرية. ومثالها إدمان المخدرات
Addition (Speech disorder)	اضافات لفظية (اضطراب كلامي): اضطراب لغوي نجد فيها الحالة تضيف أصواتا معينة أثناء نطق الكلمات
Additive mixture	خليط جمعي: خليط الألوان الذي يحدث من خليط الأصواء أو عجلة الألوان الدائرية تنتج مثل هذا الخليط

Adjunctive services (Program)	خدمات مساعدة (البرامج): نوع خاص من الخدمات. او برنامج تكميلي تدعم البرامج التربوية الاساسية
Adjustment	التكيف. العلاقة التي تحدث بين مطالب الفرد وحاجاته وامكانياته من ناحية وبيئته من ناحية أخرى
Adolescence	مراهقة: تبدأ فترة المراهقة بالبلوغ وتنتهي بالوصول الى سن الرشد
Adoption	تبني: اتخاذ القانوني لطفل ما بغرض تنشأته وتربيته كما لو كان ابنا للعيش
Adult	راشد: انسان استكمل نموه. ويختلف السن الذي يعتبر سنا للرشد قانونا من بلد الى آخر
Adulthood	مرحلة الرشد
Adverse reaction	رد فعل معاكس: تتمثل في ردود غير مرغوبة. وقد يطلق على التأثيرات الجانبية الناتجة عن تناول دواء معين
Affective	عاطفي: مصطلح يستخدم بالانفعالات والاحاسيس أو المشاعر
Afferent	مورد حسي: ان الالياف العصبية والاعصاب الموردة تنقل الميزات من اعضاء الحس الى الجملة العصبية المركزية
Age	عمر: مصطلح يعني الوجود وغالبا ما يقاس بالوحدات او بالوقت
Age equivalent (AE)	العمر المتكافئ او المساوي: مصطلح يشير الى مستوى النمو لأي سمة او قدرة والتي يعبر عنها في وحدات العمر الزمني
Age norms	معايير العمر: قيم معينة تشير الى معدل الاداء في اختبار أو سمة معينة أو في نشاط أو برنامج معين
Agent	عامل / محرك. عامل او مادة معينة لها تأثير على الكائن الحي

Aggression	العدوان: نزعة مرضية تحرك صاحبها إلى الاتيان بسلوك يقصد منه إيذاء أو اقبال شخص آخر أو موضوعات معتقدة يوجه اليها السلوك العدواني. وقد يتضح العدوان في تغييرات صريحة أو في أشكال رمزية وكثيرا ما يكون العدوان استجابة للأحباط
Agreement	اتفاق / انسجام
Agrypnia	أرق: مصطلح يعني الأرق ومرادف ل Insomnia
Ambivert	متكافئ الانبساطية والانطوائية: شخص ليس له صفات انبساطية واضحة أو صفات انطوائية بيّنة. انه وسط بين النهائيتين
Anacusis	صمم / عدم السمع: حالة تنصف بفقدان سمع كلي. وهو مرادف لمصطلح Anacusia
Analogesia	فقد الاحساس بالألم: الحساسية الضعيفة أو عدم الاحساس بالألم
Analogy	التشبيه: المقابلة: قود من المتماثلة قائم على التشابه بين شيئين أو أكثر
Analysis	التحليل: عملية عقلية يتم بها فك ظاهرة كلية مركبة إلى عناصرها وجزئياتها المكونة لها
Analysis of variance	تحليل التباين: طريقة إحصائية وضعها فيشر Fisher وطورها بورت Burt على العلوم النفسية والتربوية والهدف منها التاثير بين مجموعات متعددة عن طريق مياضير وهي تعكس عن مدى تجانس التباينات ومدى انتمائها إلى عامل واحد أو أكثر متعدد
Analyst	محلل نفسي: معالج يشغل بالعلاج النفسي تبعا لاتجاهات وخدمات التحليل النفسي وقد يكون طبيبا او محلا نفسيا
Analytical psychology	علم النفس التحليلي: (1) الطولية النفسية: يوازيها الاستبطان، لتحليل الحوادث النفسية إلى عناصرها (2) طريقة التحليل النفسي التي استعملها فرويد Freud والمسمى بالتحليل النفسي

المنهجية المرتبطة بهذه الطريقة

Anamnesia	تاريخ المرض كما يقصده المريض / الذاكرة: التذكر الشخصي / او تاريخ حالة المريض
Ancillary services	خدمات مساعدة / تكميلية: وحدات وظيفية تدعم برنامج رئيسي، فمثلا انفاط العلاج الكلامي، والعلاج النفسي، والعلاج الجسمي. يجب ان توضع في الاعتبار كخدمات مساعدة، او تكميلية لعملية التأهيل الطبي الشامل
Androgen	أندروجين: الهرمون الجنسي الذكري ويسمى أحيانا التستوسترون
Anecdotal record	سجل قصصي: موجز مكتوب للسلوك المستخدم للمساعدة في تفهم فعالية الحالة
Anecdotal (Method)	الطريقة القصصية: وسيلة لتسجيل وتحليل سلوك الطفل عن طريق الملاحظة وتسجيل الملاحظة في صورة قصصية
Anger	الغضب: انفعال يندب مكررة فعل حيال القيود التي قد تفرض على الفرد أو التهديد الذي قد يوجهه له أو قد يكون وسيلة لجذب الانتباه أو الحصول على الثواب. ويتم التعبير عن انفعال الغضب بطرق مختلفة: مبرحة أو مستترة، هادئة أو عنيفة
Anorexia	خلفة: فقدان الشهية الى الطعام بشكل واضح او مبالغ فيه
Antecedent	سابق (متقدم): حالة او حدث يسبق الاستجابة، ويلاحظ أنه هو سببها
Antecedent event	حدث سابق (متقدم): الحادث غير المتوقع الذي يسبق استجابة ويحكم عليها بأنها مرتبطة بالاستجابة
Antecedent stimulus	مثير سابق (متقدم): أي مثير يسبق السلوك، وقد يكون له بعد فيزيائي ويحكم في الاستجابة او قد لا يكون له ذلك
Antisocial	مضاد للمجتمع: مبادئ للمجتمع والمنظمات الاجتماعية لقائمة وقوانينها الاخلاقية
Antisocial behavior	سلوك اجتماعي: نمط سلوكي عادة ما يكون مضاداً لقيم واجاد المجتمع التي هي
Anus	است، شرج

Anxiety	القلق: حالة انفعالية دافعية مركبة نستدل عليها من عدد من الاستجابات المختلفة. وقد يكون القلق موضوعيا كرد فعل طبيعي لواقعة ضاغطة، أو مرضيا كحالة مستعجرة منتشرة غامضة مهددة.
Anxiety neurosis	عصاب القلق: مرض نفسي يتصف بالقلق دون توفر الاسباب الكافية له.
Anxiety reaction	رجاء القلق: رجاء عصابية العرض الرئيسي فيها هو القلق. وحين تتخذ هذه الرجاء شكلها الحاد فقد تكون مصحوبة باضطرابات جسدية قاسية.
Apathetic	فتور الشعور: اللامبالاة. وهو عرض المشاعر التي تفقد النشاط أو انقوة.
Apathy	تلبس، لا ميالة: (1) حالة نفسية تتجلى بغياب الشعور والانفعال وذلك في مواقف ولواضع تستدعي عادة مثل هذه الرجاء. (2) ميالة مرضية تتميز العرض الرئيسي في الحالات النفسية المرضية.
Aphagia	فقدان شهية.
Aphasia	الخسبة الكلامية: اضطراب يشغل على اشاعة المعنى الكلامي من خلال اشاعة القدرة على فهم ما يسمع او ما يقرأ. أما الخسبة السمعية فهي اشاعة القدرة على التلفظ الواضح.
Aphrasia	بكم: عدم قدرة الفرد على التكلم أو الكتابة بصورة واضحة معقولة بسبب الاصابة بالشلل. أو قد يكون بسبب تجنب الآخرين.
Aphronesia	خييل / غش: عرض عقلي يتضح في أعراض الخيال أو الخيل أو الجنون.
Appetite	شهوة (1) الشهوة للطعام (الشهوية). الاستعداد للأكل (2) الشهوة الجنسية.
Apprehension	مدي التيقن: عدد من الأشياء أو الموضوعات التي يتردد على
span	على نحو ضحيح حينما تعرض لفترة طويلة تتسم بحركة التيقن.

Approach	اهداف
Appropriate behavior	سلوك مناسب / ملائم: انماط سلوكية مقبولة اجتماعيا. وتتمثل في الانماط السلوكية التي يرغب في تدعيمها. وعادة ما تكون الانماط السلوكية التكيفية
Apraxia	العمه الحركي: اضطراب عقلي مصحوب بضرب دماغي. والعرض الاساسي لهذا المرض هو عدم القدرة على تذكر كيفية القيام بافعال ماهرة كسوق السيارة مثلا
Aptitude	الاستعداد: القدرة الطبيعية لاكتساب انماط من المعرفة او المهارة. وتحدد باختبارات تعرف باختبارات الاستعداد
Aptitude test	ختبار الاستعداد. مقياس يجري بغرض التعرف على امكانيات قدرة الفرد على اداء انماط معينة من النشاط. او التهيؤ للتعلم في مجال معين
Aqueous humor	الرطوبة المائية: مادة مائية موجودة خلف العين
Arithmetic mean	لوسط الحسابي: هو حاصل قسمة مجموعة القيم الاحصائية على عددها. وهو احدى القيم المركزية للتوزيعات التكرارية
Assessed practicum	و اهمها التدريب المركز لتدريب او تعلم يركز في فترة واحدة. يكون أكثر جدوى في التعلم القائم على حل المشكلات
Assessment	تقييم : تقييم فرد فيما يخص صفاته المختلفة
Assimilation	التمثيل: (1) ادراك مضمون الاشياء او الظواهرات بواسطة استيعاب الحاضر في ارتباطه بالماضي (2) عملية تكيف المعلومات الجديدة وفقا لما يعرفه الانسان سابقا
Assistive devices	وسائل مساعدة: أدوات تمويضية. ماكينات، كمبيوتر، تستخدم لمساعدة الافراد المعوقين جسميا
Associative	ترابطي / ترابط
Attachement	ارتباط / انصاف: تعلق او ولاء مرضى بشخص آخر
Attainment	اكتساب: تحصيل: الحصول على المعارف والمهارات

Attention	الانتباه: تركيز نشاط اعضاء الحس على موقف مثير معين ونقاء المثيرات ذات الدلالة
Attitude	الاتجاه: استجابة ازاء موضوع معين (اجتماعي في الغالب) او رمز هذا الموضوع. تقوم على تنظيم للسلوك الذي يتضمن جوانب وجدانية ومعرفية ونزوعية لنماذج معينة من السلوك
Attribute learning (Attribute concept learning)	تعلم اخصائص (تعلم خصائص المفاهيم): شكل من اشكال تعلم لمفاهيم. فيه ينهي ان يلاحظ المتعلم الاختلافات بين المثيرات
Audiovisual	سمعي بصري: يشتمل على السمع والبصر معا
Audition	حاسة السمع: وهي الاحساسات التي تستدعيها الأذن كعضو السمع
Anterograde amnesia	فقدان الذاكرة اللاحق: نسيان ما كان قد جرى انشاء حادث مريض او بعدة ويشترط ان سبب ذلك هو ان ما يجري لا يترك الذاكرة
Authoritarian	ديكتاتوري
Autistic	متوحّد
Autoerotism	شبقية ذاتية: هغائية جنسية مصدرها الذات ومتجهة نحو الذات. نصف الحياة الجنسية للأطفال وبعض العصائيين
Autonomy	استقلال
Autosuggestion	ايحاء ذاتي: ايحاء صادر عن الفرد نفسه
Average	القيمة المتوسطة: قيمة تمثل الوضع المركزي للبيانات التكراري
Avoidance conditioning	لاشرائط الاحجاسمي (التجنبي): مزيج من الاشرائط لكلاسيكي والوسيلي ينظم بحيث يستطيع المجرب عليه ان

	يتصرف تصرفا يجنبه الصدمة او العقاب وذلك اذا قام باستجابة توقعية.
Avoidance learning	التعلم الاحجامي: تعلم الاعتماد عن المثيرات غير المرغوبة. من الناحية الاخلاقية غالبا. لأن استجابة الإقدام تخضع للكف بواسطة بعض جوانب الموقف للمثير التي ترتبط بالعقاب في الماضي. ومن امثلة هذا التعلم مقاومة الاغراء.
Avoidance training	التدريب الاحجامي (التجنبى): تدريب العضوية على تجنب العقاب عن طريق القيام باستجابة مناسبة
Awareness	وعى / فهم
Axis	محور: للخط لبياني محوران احدهما عمودى والآخر افقى
Axon	محلول الخلية العصبية: الجزء من الخلية العصبية الذى يحمل التيار العصبى بعيدا عن جسم الخلية والى الفرجون النهائية
Background	خلفية: في الادراك البصري: كل ما يظهر في الساحة الخلفية من صورة او شكل محسوس ولا ينتمى اليها او اليه
Backward conditioning	الاشراط العكسية: الشرط كلاسيكى يسبق فيه المثير غير الشرطى المثير الاثيرى. وهو اشراط يحدث بصورية
Becoming	صيورة
Behavior	السلوك: (1) نشاط الكائن الحي (الأورجانيزم) قابل للملاحظة والاستنتاج وهو نشاط عقلى تركيبى يتضمن جوانب معرفية وحركيية (الضالحة) (2) سجل ما تفعله العضوية او تقولها
Behavior modification	تعديل السلوك
Behaviorism	المدرسة السلوكية: نظرية عقلية في علم النفس الحديث مما يصفها واضعوها ان السلوك هو الذى يتغير وليس العقل الذى ان الموضوع الخارجى يفسد علم النفس هو السلوك القابل للملاحظة والتجريب وان الملاحظة الوحيدة للسلوك الفعلى هى السلوك الخارجى

Belief	اعتقاد: قبول مبدأ أو نظرية أو قول أو سواها على اساس من مراهين تعتبر مقبولة
Belief system	نظام المعتقدات
Bell - shaped curve	المنحنى الجرسى: منحني على شكل الناقوس ويمثل بشكل عدم التوزيع الطبيعي لأية ظاهرة نفسية أو اجتماعية أو فيزيائية في عينة عشوائية أو في المجتمع الإحصائي ككلية
Capacity	الكفاءة ، القابلية: مشابهة للاستعداد Aptitude في اشارتها الى الانجاز الممكن الكامن بدلا من الانجاز الفعلي
Career	مهن / مهني
Career choice	اختيار مهني
Career education	تربية مهنية
Case - history method	طريقة دراسة الحالة: وهي قوام الطريقة الاكلينيكية في البحث. تقوم عادة على اجراء بحث تفصيلي عن شخص واحد. وقد تستخدم في الدراسة اختبارات ومقاييس الا ان الاهتمام عادة ما يكون موجها الى ملاحظة مواقف الحياة اليومية والى عقد المقابلات الشخصية مع الحالة او مع الآخرين في مجال الفرد الحيوي
Case history	تاريخ الحالة، دراسة الحالة: جمع المعلومات التي تعيد بناء تاريخ فرد ما وذلك بهدف فهم مشكلاته ومساعدته على التكيف
Case study	دراسة حالة
Cause	علة ، سبب: ظاهرة او امر او مجموعة من الظواهر والامور متصلة بظواهر او امور اخرى بحيث انه اذا غابت الاولى لم تظهر الثانية
Cell	خلية: الوحدة الأساسية للبناء في العضوية الحية
Characteristic	مميز
Child psychology	سيكولوجية الطفل، علم تفتح الطفل: فرع من شروح علم النفس يبحث في نمو الحياة العقلية للأطفال وسلوكهم وذلك مند الولادة وحتى النضج

Chromatic	لوني: صفة لتغيرات الخبرة البصرية وذلك بوجود الصبغة
Chronological age (CA)	العمر الزمني: العمر الحياتي للكائن الحي
Classification	التصنيف: عملية عقلية معرفية، يتم بها تجميع أشياء أو ظواهر معينة - على أساس ما يميزها من معالم عامة مشتركة - تحت مفاهيم عامة تعني فئات معينة من هذه أو تلك من الأشياء أو الظواهر. وهي بالتالي عملية "أنساب" أو "عزو" الشيء أو الظاهرة إلى فئة معينة
Clearness	وضوح: مظهر من مظاهر الانتباه، بمعنى أن ما تنتبه إليه يصبح واضحاً
Clinical method	الطريقة لأكلينيكية: إحدى طرق منهج البحث الوصفي. تعرف أحياناً بطريقة دراسة الحالة تجمع بين طرق استخدام الاختبارات والملاحظة الطبيعية بهدف التوصل إلى نظام من المعلومات عن الفرد تستقي من الحالة ذاتها أو من السجلات والمذكرات اليومية أو من مصادر أخرى. حتى يمكن تحديد صورة متعمقة عن تطور تاريخ الحالة منذ البداية والظروف التي صاحبها في تغيرها
Coefficient correlation	معامل الارتباط: أسلوب إحصائي يهدف إلى قياس الاقتران القائم بين أي ظاهرتين قياساً علمياً إحصائياً دقيقاً
Coefficient of variability	معامل الاختلاف: عملية إحصائية تحسب بواسطتها درجة الاختلاف بين مجموعتي قياس
Cognitive effect	أثر معرفي
Cognitive style	الأسلوب المعرفي: (1) الفروق بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية مثل الإدراك أو التفكير أو حل المشكلات بصرف النظر عن موضوع أو محتوى هذه العمليات. (2) مصطلح شامل يدل على العمليات التمييزية التي تبدأ من أخذ لعلم بالأشياء المدركة إلى جميع أشكال المحاكمة السلوكية الجمعي
Collective behavior	السلوك الجمعي

Comparison	لمصرية: عملية عقلية معرفية يتم بها ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الظواهرات في سياق علاقات معينة. تطابقها أو تناقصها
Compensation	تعويض: آلية نفسية يخفي الإنسان بواسطتها صفة غير مرغوب فيها عن طريق اظهار صفة مرغوب فيها ثم المبالغة في اظهار هذه الصفة الاخيرة
Concrete thinking	التفكير الحسي (المحسوسات): التفكير بالاشياء المحسوسة الخاصة من مثل (تفاحة واجاصة وموزة) وذلك خلافا للتفكير بالزمر (من مثل الفاكهة) وهذا الاخير تفكير مجرد ومفهومي
Concretization	الارتباط بالمحسوسات: عملية عقلية معرفية. بها ينتقل الفرد مرة أخرى من التجريد والتعميم الى الواقع الحسي. حيث يتم الربط الوثيق بين المجردات والمحسوسات
Condensation	تكثيف: اندماج الافكار. كما يحدث في الحلم حيث يرمز امر او وضع الى امور او اوضاع اخرى كثيرة
Conditioned response	الاستجابة الشرطية: الاستجابة المنتظمة التي تليها الاستجابة غير الشرطية مثل انظر الى المخابث المثير للصوت في تحارب بافطوف
Conditioned stimulus	المثير الشرطي: المثير الاصلي الذي يسبق تقديم المثير غير لشرطي مثل صوت الشوكة الرنانة في تحارب بافطوف
Condomning	الاستجابة الشرطية: الاستجابة المنتظمة التي تليها الاستجابة غير الشرطية مثل انظر الى المخابث المثير للصوت في تحارب بافطوف
Confidentiality	سرية
Connection	ربط: الربط (1) اتحاد أي نوع من الصلة بين عنصرين عقليين منفصلين أو جوهين منفصلين (2) الرابطة التي تربط بين العنصرين
Connectionism	الربطية: النظرية التي تقول بان جميع العمليات العقلية تتحصر في عمل الروابط البطرية او المكتسبة فيما بين الازواضع والاستجابات (ثورندايك).

Consciousness	الشمور: الوعي، مجموعة الخبرات الشخصية في لحظة ما
Consequence	نتيجة
Constancy of perception	ثبات الإدراك: احتفاظ الأشياء بشكلها وحجمها ولونها رغم تغير الانطباعات الحسية التي استقبلها منها
Constancy phenomenon	ظاهرة الثبات ميل للمعان أو اللون أو الحجم أو الشكل إلى البقاء ثابتة نسبياً بالرغم من التغير الملحوظ في الإدارة
Control	التضبط: هدف من أهداف التعلم حيث يسعى التلم للوصول إلى درجة من الفهم العميق لقوانين الطبيعة أو السلوك بحيث لا وقف عند حد التنبؤ بل يزيد من قدرته على السيطرة على الظواهر والأحداث وتوجيهها
Control group	فريق الضبط، المجموعة الصابغة: فريق ممكن المقارنة بفريق التجريب في كل الأمور باستثناء الشرط الموضوع تحت البحث
Controlled	متحكم به: مشروع أو مثير يتم ضبط المتغيرات وذلك من قبل الباحث
Correlation	الارتباط: أسلوب احصائي يعني التغير الاقتراني أي المرة التي اقترن لتغير في ظاهرة بالتغير في ظاهرة أخرى
Correlation matrix	مصفوفة الارتباطات: جدول عددي يمثل العلاقات بين المتغيرات في مجموعة من الدراسات التي يهتم بها الباحث فيه، حيث يبين هذه العلاقات بين هذه المتغيرات في مجموعة من الدراسات التي يهتم بها الباحث فيها
Counselor	ممرشد
Counseling	مرشدة
Counselor	مرشد

Counter conditioning	إشرائط مضاد
Counter transformation	تحويل معاكس
Creative thinking	التفكير الابتكاري: نشاط نفسي مركب يعكس مجموعة من الشروط التي تمكن الشخص من الربط غير العادي للافكار بما يحقق نواتج جديدة تتضح في أسلوبه في معالجة مواقف أو المشكلات المختلفة
Cretinism	قساة، هدامة: بناء وسلوك غير سويين ناتجان عن نقص في فراز الغدة الدرقية أثناء النمو الباكر
Criterion referenced tests	الاختبارات المرجعية الميزان: هي الاختبارات التي ينسب فيها أداء الفرد إلى محتوى الاختبار ذاته وليس إلى أداء الأفراد الآخرين كما في حالة الاختبارات المرجعية للمعيار
Cross-sectional method	لطريقة المستعرضة: نموذج من الطرق التتبعية التطورية الوصفية. يقوم على تطبيق مجموعة واحدة من المقاييس على طفال مختلفين من كل مستوى عمري
Crystalline lens	جسم شفاف موجود خلف البقرة وهي تشترك في تغيير رؤية الضوء على الشبكية
Cumulative frequency curve	المنحنى التكراري المتجمع: رسم توضيحي للتوزيع التكراري المتجمع
Curve	منحنى: خط بياني: رسم توضيحي للتوزيع التكراري يتألف من محورين متعامدين يسميان الأفقي منه من محور السينات والعمودي محور العيانات ويطلق عليهما تقاطعهما اسم (نقطة الأصل) والمنحنى التكراري هو الخط الذي يصل بين النقاط المتتالية التي تقع على تكرار كل فئة من القيم الموجودة على محور السينات

Customs	اعراف / تقاليد
Decision - making	اتخاذ قرار
Deduction	الاستنباط: عملية عقلية استدلالية بها نستنتج ان ما يصدق على الكل يصدق ايضا على الجزء
Delinquency	جنوح: الخروج على القانون في سن الحداثة، ذنب لا يصل مرتبة الجريمة
Delinquent	جانيح: مصطلح يستعمل للدلالة على الخارجين على القانون من الاحداث. كما يستعمل ايضا للدلالة على مقترف ذنب لا يصل مرتبة الجريمة
Delirium	هتير، هذيان: حالة نفسية يكون فيها الشعور غائما وتكون مصحوبة بالارهاق والهلوسة ويمجرى افكار غير متناسق. كما يرافقها عدم الراحة والاصابة بالحمى
Delusion	هذاء، الخداع: اعتقاد خاطيء كثيرا ما يكون مظهرا من مظاهر المرض العقلي
Dependent Variables	المتغيرات التابعة: وهي النواتج او المترتبات التي تعتمد على ظروف او امور تعتبر مسبوقة عن حدوثها او وقوعها بشكل او بآخر. مثل مظاهر سلبية من السلوك
Depersonalization	اختلال الانية (الانما): عند الفرد حالة مرضية يضيع فيها الفرد شعوره بواقع ذاته (انما) او جسده، وقد يشعر بأنه ميت
Depression	الاكتئاب: حالة مرضية تتميز معها: الفرد باليأس والأسى والعجز عن التفكير والارن وفقدان التمتع
Depressive reactions	رجاع اكتئابية: حالات نفسية عضائية او ذهانية تتميز بالاكتئاب والشعور بالالم وفي الحالات المبالغ فيها قد تتميز بالشعور بالعجز والميل الى الانتحار
Deprivation	حرمان: فقدان شيء يحتاجه الفرد من اجل تحقيق الحيوانية من الطعام والحرمان العاطفي من لاء
Despair	يأس

Determinism	الاحتمالية: النظرية القائلة بأن كل الحوادث تعتبر نتائج ضرورية لحوادث سابقة لها
Deterrent	عائق، مانع، امر يدفع الفرد عما يريد وهو عكس الدافع او لحافز الذي يجتبه
Deviation	انحراف (1) حركة خارجة عن المجرى المستقيم مثل انحراف الضوء بالانكسار (2) خروج عن العملية المعيارية او النتائج المعيارية (3) مقدار خروج قياس على مقياس معيّن أو اختلاف عنه
Dexterity	حذق، مهارة: يدوية في الاصل ويمكن ان تطلق على المهارة العقلية
Diagnosis	تشخيص: عملية تحديد طبيعة مرض أو اضطراب وذلك عن طريق دراسة اصوله وتطوره والعلامات التي يظهرها
Diagnostic test	اختبار تشخيصي: نوع من الروايز، وبخاصة في المواضيع التربوية، لقياس قدرة الممتحن (بالفتح) في الوظائف الفردية والمهارات النوعية المكونة للفاعلية العامة. وذلك بقصد معاينة الضعف المكتشف
Difference threshold	الفرق الحدي: الحد أدنى من الفرق بين مؤثرين
Differential conditioning	الاشراط التفرقي: اشراط تميز فيه العضوية بين المثيرات معطية استجابة اشراطية بالنسبة لاحدها ولا تعطىها بالنسبة لآخر كن قد اقترن به
Differential forgetting	النسيان التفرقي: نسيان مختلف ويكون خاصية مخرج النسيان الاستجابات السابقة منه بالنسبة للمحفزات
Differential response	الاستجابة التفرقية: استجابة مميزة
Differentiation	تفريق: التفرق من البناء العام او الوظيفة العامة الى البناء الخاص او الوظيفة الخاصة الجديدة المتفرقة عن البناء العام من الاستجابة الى صنف من المؤثرات الى الاستجابة الى مؤثر معين

Directive counseling	ارشاد مباشر
Discrimination	تمييز: الاستجابة بصورة تفرقية ومثال ذلك ان العضوية تقوم باستجابة معينة بالنسبة الى مثير معزز وبأخرى بالنسبة الى مثير غير معزز
Discrimination learning	التعلم لتمييزي: استجابة تمييزية يتم بها ادراك المثيرات على أنها مختلفة عن بعضها وهو استجابة للمثير الايجابي (المتدعم) وليس للمثير السلبي (غير المتدعم)
Displacement	ازاحة
Dispotation	نزاع
Distributed practice	التدريب الموزع: فترات راحة تتخلل الفترات المتتابعة للتدريب او التعلم
Doubt	شك
Drive	دافع: حالة فيزيولوجية تدفع العضوية الى الفاعلية، وهو يتميز عن الحافز Motive بأنه غير مميز (بالكسر) ولا اتجاه محدد له
Drive reduction	ارضاء الدافع: تخفيف الضغوط المصاحبة للدوافع وذلك بقضاء الحاجات
Duct glands	غدد ذات افنية: غدد لها افنية تنقل افرازاتها الى خارج مجرى الدم كالغدد الدرقية والغدد اللمفاوية
Electroencephalograph (EEG)	جهاز رسام المخ: جهاز يقوم بتسجيل الجهد الكهربائي الذي يشهد على سطح لحاء المخ
Embryo/human	جنين: العضوية البشريّة فيما بين الأسبوع الثاني والثاني من الحياة، أما قبل ذلك فتعرف باسم البويضة الملقحة وبعد ذلك تعرف بالجنين البشري Fetus
Emotional development	النمو الانفعالي: التغيرات التي تطرأ على نمو الانفعالات لمخزمة ومثيراتها وأساليب الاستجابة لها ووردود الأفعال نحو

	الآخرين والمثيرات الأخرى والعواطف. مثل الحب والغيرة والحزن والخوف والكراهة والغضب والفرح والسرور والبهجة، والحنان، والاقباض، والتوتر، والتقزز... وغير ذلك
Evaluation	التقييم: العملية التي يتحدد بواسطتها قيمة معينة لشيء معين أو لتحديد سلوكي معين.
Exhaustion	انهك: وصول التعب العضلي إلى حدوده النهائية بحيث إن المثير أو التنبية يعجز عن استجراار استجابة حركية ظاهرة
Expectation	توقع: حالة نفسية تتصف بالتوتر وتصاحب الانتباه وقد تكون انفعالية.
Experience	خبرة: وعي للعالم المحيط بنا (خبرة شعورية) أو وعي لما كان قد حدث للعضوية في الماضي (خبرة ماضية)
Experiment	تجربة: ملاحظة أو جملة من الملاحظات تجري لفرض علمي وفيها تظم بعض الشروط تنظيمًا مسبقًا معينًا. وذلك من أجل اكتشاف بعض العلاقات الخاصة أو المبادئ الخاصة.
Experimental	تجريبي: نسبة إلى تجريب
Experimental and control group method	طريقة المجموعات التجريبية والضابطة: نموذج من التصميمات التجريبية في التحقيقات التمهية يقوم على استخدام مجموعتين أو أكثر. إحداهما تجريبية تخضع للطريقة التجريبية في البحث، والأخرى ضابطة لا تخضع لتأثير متغيرات تجريبية وإنما تتغير على ما هي عليه.
Experimental extinction	المحو التجريبي: حذف استجابة متعلمة وذلك بإثارها مع عدم تعزيزها
Experimental method	الطريقة التجريبية: تقوم على تثبيت جميع المتغيرات فيها عدا المتغير واحد المتغير المستقل هو موضوع البحث، وإثبات الباحث أن تغيره يوجد علاقة منطقية بينه وبين المتغير المستقل. إذا كان التغير يؤدي إلى تغييرات أخرى في المتغيرات التابعة (المتغيرات التابعة) وكذلك حدوث هذه التغيرات نتيجة الطريقة لا يقص الباحث على ملاحظة وجودها وإنما يحاول معرفة أسبابها ومن ثم عاملها بعلاقة عوامل معينة. تحذف المتغيرات المستقلة

	بدقة. لكي يتحقق من "كيفية" حدوث حالة او حادثه معينة.
	ويحدد "اسباب" حدوثها
Experimental neurosis	العصاب التجريبي: تنظيم مواقف مصطنعة تجريبيا يحبر فيها الحيوان نوعا ما من الضغط او الشدة يستدعي لديه اعراضا ومظاهر مرضية اشبه بمظاهر واعراض المرض النفسي (العصاب) لدى الانسان كما ينتج عن مواقف حياتية ضاغطة
Experimental psychology	علم النفس التجريبي: فرع من فروع علم النفس يبحث المشكلات البيكولوجية بصورة تجريبية
Experimentation	التجريب: تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما وملاحظة التغيرات الناتجة في الحدث ذاته وتفسيرها
External	خارجي: واقع خارج جسد العضوية
Extinction	الانطفاء: تضال او اختفاء الاستجابة الشرطية (اشاء الموقف التجريبي) نتيجة عدم تعزيزها بالمثير الطبيعي او المثير غير الشرطي
Extinction	المحو / الانطفاء: حذف استجابة نتيجة لاختارتها وعدم تعزيزها
Factor analysis	التحليل العاملي: طريقة احصائية يتم بواسطتها عزل العوامل العامية من الارتباطات الموجودة بين عدد كبير من الاختبارات او التقديرات او المقاييس الأخرى
Feeble - minded	الضعيف العقل هو الشخص ذو المستوى المنخفض من الذكاء وفقا لمحككات مختلفة
Feedback	التغذية: مراجعة تدفق المعلومات عودا من الاستجابة
Feeling	وجدان: خبرة عاطفية يصفها الشاعر بها الشعور أو عدم الشعور بالتيق أو الهدوء، بالفرح أو الحزن أو السعادة أو ما إلى ذلك
Fertilization	احصاء / تلقيح القاح البويضة الانثوية بالحيوان المنوي
Focus	بؤرة النقطية التي تطلق فيها أشعة الضوء المنعكسة من عدسة محددة أو مصدر معين (النقطية التي تلتقي بها أشعة الضوء من خلاف عدسة او مرآة ما)

Force of habit	قوة العادة اصرار العادات على البقاء والاستمرار وعدم التغير الى عادات جديدة
Fore - brain	لمخ الامامي يشمل النصفين الكرويين للمخ الذين يغطيان كل أجزاء المخ باستثناء المخيخ الذي يوجد أسفل منهما
Foresight	بصيرة التصور العقلي للاحداث كما يمكن ان تؤثر على الشخص نفسه
Forgetting	النسيان ظاهرة نفسية شائعة بدرجات مختلفة بين الافراد وارتباطا بمواد متعلمة معينة ويطروف معينة. وتتمثل في اخفاق الفرد في وقت معين في استدعاء خبرة معينة. أو في اخفاقه في ممارسة عمل او اداء معين تعلمه من قبل
Frequency	تكرار في الاحصاء: عدد الحالات التي تتجلى فيها قيمة معينة
Frequency curve	منحنى تكراري خط بياني يظهر تكرار القيم المختلفة
Frequency distribution	توزيع تكراري توزيع للوقائع يظهر عدد المرات (التكرار) التي تتجلى فيها كل قيمة
Frequency polygon	مضلع تكراري تمثيل تصويري للتكرار بواسطة مجموعة من الخطوط متساوية الارتفاع بعضها عن بعض وتشكل مضلعا اذا ما وصل بين نهاياتها العليا
Frequency table	جدول تكراري جدول للوقائع يظهر عدد الحالات الموجودة في كل قيمة او درجة او عمر او غير ذلك
Frigidity	البهوت الجنسي ضعف شديد في الدافع الجنسي وبخاصة عند المرأة
General factor	العامل العام بحسب نظرية سبيرمان في الذكاء عاملان: عامل عم (ع) وعوامل خاصة (خ) وقد اضيف انهما فيما بعد عوامل طائمية (ط) وهي عوامل اقل عمومية من (ع) وأقل خصوصية من (خ) اي انها عوامل بسيطة. والعامل العام في الذكاء يمثل قدرة او كفاءة عامة تعبر عن ذاتها من خلال مهارات خاصة كال مهارة الاجتماعية او الرياضية او الميكانيكية او سواها
Generalization	التعميم عملية عقلية معرفية ترتبط بالحديث عليها يتم بها استخلاص الخاصية الخاصة او اقلها العام النفسي أو الظاهرية وتطبيقه على حالات أو مواقف أخرى يتوزع في الخاصية العامة

	او انبداً العام. والتعميم مبدأ اساسي من مبادئ التعلم يقرر بأنه حينما يتم اشتراط الاستجابة بمثير معين (اي حينما تتقرر استجابة شرطية لمثير معين) فان المثيرات الاخرى المشابهة للمثير الاصلي يصبح لديها القدرة على استدعاء نفس الاستجابة
Gifted	موهوب شخص يتمتع بموهبة خاصة ويستعمل المصطلح ايضاً للدلالة على الافراد الذين يتجاوز حاصل ذكائهم 130
Goal	هدف / غاية ما يرضى الدافع او الحافز وهكذا فاطعام هدف لانه يرضى دافع الجوع
Group behavior	السلوك الجماعي فعاليات تقوم بها جماعة من العضويات من مثل السلوك الاسرى والسلوك الحشدي وسلوك النظارة
Group dynamics	الديناميكية الجماعية (ديناميات الجماعة) مصطلح يستعمله اتيان ليفين Lewin وسواهم من علماء علم النفس الاجتماعي ليمثلوا على دراسة المعالم الموجودة في اساس سلوك الجماعة من مثل قوى المجال والحوافز وامثالها
Group factors	العوامل الطائفية عوامل في الذكاء اضيفت الى عاملي سييرمان (العام والخاص) وهي اقل عمومية من العامل العام واقل خصوصية من العوامل الخاصة ومن امثالها العامل الكلامي والعامل الموسيقي والعامل الميكانيكي. وكلها قدرات طائفية تنفرد الى قدرات خاصة من جهة. وهي مشبعة بالذكاء العام من جهة اخرى
Group tests	الاختبارات الجمعية وهي الاختبارات التي تطبق على مجموعة او مجموعات من الافراد في وقت واحد
Group therapy	العلاج النفسي الجماعي مداواة تحمل المريض على مناقشة مشكلاته مع الاخرين ومع الطبيب النفسي وذلك في اجتماع عام
Guidance	توجيه في التوجيه الهنيء تقدم الفرد مشورة بخصوصية معينة او التي تناسبه اكثر من سواها والتوجيه الهنيء هو الوجه الاخر للانتقاء الهنيء حيث يفتي بكل عينة الاشخاص المناسب

Histogram	مدرج تكراري رسم بياني مؤلف من سلسلة من المستطيلات تمثل توزيعاً تكرارياً
Impulsive	اندفاعي نسبة الى اندفاع
Independent variables	متغيرات المستقلة وهي الظروف او الشروط او الاحداث او المؤثرات المسؤولة عن وقوع الظاهرة او السلوك موضوع الدراسة. او مسؤولة عن حدوث المتغيرات التابعة
Individual	فرد / فردي (1) عضوية مفردة (2) نسبة الى فرد
Individual differences	الفروق الفردية التباينات في القدرة او الاداء. او الانحرافات عن متوسط الجماعة. فيما يتعلق بالخصائص العقلية او الجسمية او خصائص الشخصية. كما تحدث في الافراد اعضاء الجماعة
Individual psychology	علم النفس الفردي (1) فرع من علم النفس يبحث في الفروق بين الافراد (2) فرع من السيكولوجيا التحليلية قال به ادلر الذي جعل الرغبة الاساسية في النفس هي ميلها الى التقوى
Individual tests	الروائز الفردية راوئز تطبق على فرد واحد في الوقت
Induction	الاستقراء عملية عقلية استدلالية بها نتوصل الى نتيجة عامة من ملاحظة حالات جزئية معينة.
Industrial psychology	علم النفس الصناعي فرع من علم النفس المطبق يبحث في المشكلات النفسية التي تنشأ في الصناعة
Inference	استدلال حكم او نتيجة تم التوصل اليها عن طريق احكام مقبولة سابقاً وليس عن طريق الملاحظة المباشرة للوقائع
Inferential	استدلالي نسبة الى استدلال
Insulin	انسولين هرمون تفرزه البنكرياس. وقلة افراز هذا الهرمون تسبب مرض السكري واعراضه. اما زيادة افرازه فتسبب نقص السكر في الدم
Integrate	كمن وحد يجمع بين اشياء متفرقة بحيث تكون كلاً وظيفياً
Intellect	عقل، فكر (1) مجموعة العمليات الادراكية وبخاصة اشكالها العليا. (2) القدرة على القيام بهذه العمليات
Intellectual development	النمو العقلي: التغيرات التي تطرأ على العمليات العقلية المعرفية مثل لانتباه والإدراك والتفكير والتذكر والتسيات والتخيل والتحصيل. كما يشمل أيضاً على التغيرات التي تطرأ على الجهاز العصبي

	والدماغ ووسائل الإحساس المختلفة ومراحل النمو المختلفة لكل من العمليات العقلية المعرفية والقدرات العقلية
Intelligence	الدكاء قدرة عامة أو عامل عام. تبدو في السلوك المتمكن على المستويات المجردة أو الميكانيكية أو الاجتماعية. وتتحدد غالبا باختبارات الذكاء. لذا يشرح تعريف الذكاء على أنه ما تقيسه اختبارات الذكاء
Intelligence Quotient (IQ)	نسبة الذكاء دليل كمي للذكاء كما يقاس باختبارات معينة تعرف باختبارات الذكاء. وتتحدد نسبة الذكاء بالمعادلة التالية: العمر العقلي ÷ العمر الزمني × 100
Intensity	شدة الوجهة الكمية للأثر أو الخيرة. ومثل ذلك المقدار، مقدار الضغط وسعة الموجة الصوتية ولعان الضوء وسواها
Intention	قصد الهدف أو نية العمل
Intentional	قصدي نسبة إلى قصد
Interaction	تفاعل متبادل صلة بين مجموعتين أو منظومتين من أي نوع كان بحيث أن فاعلية شكل منهما تحددها جزئيا فاعلية أخرى
Interest	اهتمام/ ميل (1) استجابة قبول أزاء موضوع خارجي (2) شعور يصاحبه انتباه خاص لأمر ما. (3) موقف يتصف بتركيز الانتباه على وقائع ادراكية معينة
Interference	تدخل تضارب فعلتين متعلمتين والتدخل محدد هام لنسبة تعلم العادات المعقدة من جهة ولدى نسيانها من جهة أخرى
Interpretation	التفسير هدف من أهداف العلم يعني إقرار العلاقات التي تقوم بين الظواهر المختلفة أو بين المتغيرات موضوع الدراسة. ويتم ذلك بعملية الربط أو إدراك العلاقات بين الظواهر المراد تفسيرها وبين الأحداث التي تلاحظها أو تفسرها أي إقرار العلاقة بين المتغيرات التابعة والمستقلة والوسيط
Intervening variables	المتغيرات الوسيطة وهي مجموعة المتغيرات التي تمثل العلاقة الوظيفية التي تقوم بين المتغيرات التابعة من ناحية والمتغيرات المستقلة من ناحية أخرى
Interview	مناقشة أدية من الأدات تقوم الطموحات من التفاعل تقوم على عقد علاقة قائمة على التفاعل الودي بين المصنف والحالة

Labyrinth	مناهة
Language	لغة منظومة للتواصل بين الكائنات بواسطة رموز اتقاقية. واهم اشكال لغة عند النوع الانساني هي اللغة الصوتية (الكلام)، والكتابة والحركات
Latency	كمون
Law of closure	قانون الاغلاق احد القوانين التي يقول بها علم النفس الشكلي (الجشطالت) والتي يفسر بها الإدراك والتعلم. وينص على ان المساحات المغلقة اكثر استعدادا لتكوين وحدات
Law of effect	قانون الاثر يفسر به ثورندايك قوة الارتباط الحادث بين المثير والاستجابة حيث يؤدي الاثر الطيب الى تقوية وتميز السيالات العصبية التي يحدث خلالها الارتباط كما ان الاثر غير الطيب يضعفها
Law of exercise	قانون التدريب احد قوانين التعلم التي وضعها ثورندايك وقد نقضه فيما بعد. وهو يقول ان الروابط تتقوى بالتدريب وتضعف حين يتقطع التدريب
Law of proximity	قانون التقريب: احد القوانين التي يقول بها علم النفس الشكلي (الجشطالت) وهو يرى ان الفرد يميل الى تشكيل فرق من المؤثرات المتقاربة زمانيا او مكانيا
Law of readiness	قانون الاستعداد واحد من القوانين الثلاثة التي قال بها ثورندايك في التعلم وهو ينص على انه اذا كانت وحدة اتصال مستعدة للاتصال فان الاتصال بواسطتها يكون مسرعا. واذا كانت غير مستعدة للاتصال فمسرته عليه فان ذلك يكون مزعجا. واذا كانت مستعدة للاتصال ولم تمكن فيه فان ذلك يكون مزعجا ايضا
Learning	التعلم نشاط نفسي يكمن وراء كل تقدم يحققه الانسان والحضارة الانسانية وهو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة. كما انه عملية افتراضية لا نلاحظها بصورة مباشرة ولكن نستدل عليها من تغير اداء الكائن الحي
Learning curve	منحنى التعلم، الخط البياني الذي
Lens	عدسية العين

Level of aspiration	مستوى الطموح مستوى الانجاز الذي يرغب الفرد في الوصول اليه أو الذي يشعر انه يستطيع تحقيقه
Linguistic development	النمو اللغوي: دراسة عدد المفردات التي يمتلكها الفرد وزيادتها عبر مراحل النمو المختلفة. وكذلك تطور جملته وزيادة عدد مفرداتها والمهارات اللغوية والتبدلات التي تحدث لأجهزة الصوت والكلام وتطور المهارات اللغوية والتعبير اللفظي والكتابي
Longitudinal method	الطريقة الطولية نموذج من الطرق التطورية التتبعية الوصفية. تقوم على قياس حالات النمو وتتبع مظاهره المراد دراستها لدى نفس الأطفال في أعمار مختلفة
Maladjustment	سوء التكيف تكيف خاطيء وغير مناسب وغير سوي
Mania	البوس حالة نشاط زائد في التفكير أو السلوك
Maternal drive	الدافع الأمي دافع فيزيولوجي للعناية بالمولود
Maternal instinct	غريزة الأمومة فطريّة تميل إلى العناية بالمولود
Matrix	مصفوفة جدول مقسم الى خلايا يسجل العلاقات بين عدد من المتحولات. وتدل خلايا كل عمود من اعمدة المصفوفة على العلاقات القائمة بين المتحول المذكور في رأس كل عمود وبين جميع المتحولات المقابلة لكل خلية من خلايا العمود. وتدل خلايا كل سطر من اسطر المصفوفة على العلاقات القائمة بين المتحول المذكور في اول كل سطر وبين جميع المتحولات المقابلة لكل خلية من خلايا السطر
Maturation;	نضج نمو يتوقف فقط على الظروف البيولوجية التي يمر بها الفرد
Maturity	والنضج متميز عن التعلم الذي يتطلب دعم توفيقه على التكيف تدربا وتدريباً وملاحظة الأفعال الأخرى
Maze	متاهة أداة تستعمل أكثر ما تستعمل في دراسة التعلم وهي مكونة من منظومة من الممرات المعقدة التي يكون بعضها مسدودا مما يضيق عليه ويدفعه الى صرف جديد ووقت غير لأرمن منه نحو الذات

Mean	متوسط حسابي: مجموع التسجيلات مقسوما على عدد الحالات
Mean deviation	الانحراف المتوسط، القيمة المتوسطة لاختلاف القيم الفردية في مجموعة احصائية عن المتوسط الحسابي لتلك المجموعة
Measurability	القياسية (أو امكانية القياس) احد محكات فاعلية الطريقة العلمية والمعلومات او البيانات المتجمعة منها وهي الدرجة التي يتعين عندها المصطلحات والمفاهيم بدقة بما يجعل الظاهرة قابلة للقياس وبأن يتمكن اشخاص آخرون من التعرف عليها والتحقق منها، اي بامكانية قياس الظاهرة بنفس الدرجة من الدقة غالب
Measure	لقياس مجموعة مرتبة من المثيرات اعدت بطريقة كمية او كيفية لتقيس بعض العمليات او السمات او الخصائص النفسية، وهو طريقة موضوعية ومقتنة لعينة من السلوك المراد قياسه او فحصه
Measurement	القياس وسيلة مادية لتحديد مستوى سمة معينة عند فرد او افراد بالنسبة الى المجموع الكلي للأفراد الذين تتوفر لديهم هذه السمة
Median	الوسيط: النقطة المتوسطة في مجموعة للقيم مرتبة حسب مقدارها
Memory	الذاكرة عقلية معرفية، يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية
Memory span	مدى الذاكرة هو الحد الذي يستطيع معه الشخص العادي ان يتذكر مادة معينة في غضون وقت معين، وبالتالي يفترض مدى الذاكرة تحديدا واقعا لقدرة على التعلم
Menopause	سن اليأس فترة من الحياة يتوقف فيها الطمث عند المرأة
Mental	عقلي، ذهني نسبة الى العقل او الذهن وهو مصطلح يستعمل للدلالة على تكيفات العضوية مع محيطها ويشير بخاصة الى التكيفات التي تشمل على وظائف رمزية يكون الفرد عالما بها
Mental age	العمر العقلي الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس عمري وهو المقياس الذي تصحبه نمود التحصيل وقتا
(MIA)	للمستويات العمرية

Mental deficiency	الضعف العقلي تقص القدرة العقلية كما تتحدد بمحركات مختلفة وفي مقدمتها درجات اختبارات الذكاء
Mental hygiene	الصحة العقلية البحوث والدراسات والقياسات المطبقة الخاصة بصحة الانسان النفسية والتي تتوخى الحفاظ على الوظائف النفسية في حالة سوية
Mental process	عملية عقلية العملية النفسية الداخلية التي تتعلق بالحياة العقلية للانسان. غالبا ما تكون "واعية" مثل الاحساس والادراك والتفكير والذاكرة... الخ
Mental set	التهيؤ العقلي استعداد داخلي لادراك شيء ما او امر ما من مثل استعداد عالم طبقات الارض للملاحظة تكون الصخور
Mental tests	الاختبارات العقلية مصطلح عام يستعمل احيانا للدلالة على جميع انواع الروايز وبخاصة تلك التي تروى الذكاء
Mentally gifted	المتفوقون عقليا تلك الفئة من الاشخاص ذوي نسبة ذكاء عالية
Mentally retarded	المتخلفون عقليا تلك الفئة من الاشخاص ذوي المستوى المنخفض في نسبة الذكاء
Mild - brain	المخ الاوسط جزء من المخ يمثل مركزا للتجمعات العصبية التي ترتبط خاصة بنشاطات الحركة العينية
Milieu	الوسط وهو البيئة الاجتماعية الثقافية المحيطة بالفرد التي تباشر تأثيرها على تكوينه وتوجيهه. (او هي المجال الحيوي للفرد)
Mind	نفس، عقل، ذهن مصطلح عام يمثل مجموع السلوك الذكي بما في ذلك التفكير والتفكير والادراك... الخ وما يستعمل مرادفا للخبرة الشخصية
Mirror drawing	الرسم بالمرآة الرسم التتبعي لنجم او اي شكل آخر لا يرى الا في المرآة وهو مستعمل في دراسة التعلم وبخاصة انتقال المهارة من يد الى اخرى
Mode	معدل، شائع في الاحصاء اكثر الارشاد السجلة شيوعا في مجموعة معينة
Modification	تحول، تعديل (1) تغير العضوية السبب عن عمل المحيط (2) اي تغير في شكل العمل او خطته

Motor development	النمو الحركي: دراسة نمو حركة الجسم وانتقاله، والمهارات الحركية المتنوعة من جليوس وزحف ومشى وقفز وهرولة ورشاش. وما يلزم الإنسان من أوجه النشاط المختلفة في الحياة
Negative correlation	ارتباط سلبى: ارتباط يقل عن الصفر وذلك حين يتناقص عاملا إذا ما تزايد عامل مقابل له
Negative reinforcement	التعزيز السلبى: عقاب أو توبيخ ولا سيما فيما يخص التعلم
Negative transfer	انتقال سلبى: تدخل العادة. من مثل تعويق تعلم مهارة ما لتعلم مهارة أخرى
Norm	مقياس: قيمة أو نمط ممثل لجماعة أو لانموذج وفي علم الاحصاء يكون المتوسط والوسيط والمعدل معايير بحسب اعتبار اى منها قيمة ممثلة
Norm – referenced test (NRT)	الاختبارات المرجعية المقياس: وهي الاختبارات التي تعتمد على مقارنة أداء الفرد بأداء المجموعة التي ينتسب اليها للحصول على معنى للدرجة التي يحصل عليها في الاختبار
Normal	متوسط: القيمة المتوسطة
Normal curve	المنحنى الاعتيادى: توزيع متناسق يأخذ شكلا جرسيا يتحقق بتوزيع الدرجات على نحو تكون فيه قلة من الدرجات (16٪) عالية جدا، وقلة (16٪) منخفضة جدا. والكثرة هي المتوسطة (68٪)
Normal personality	الشخصية السوية: شخصية متوسطة وعادية تتصف بالهدوء والحيوية والاندفاع والقيمة والاستعداد للحياة
Null hypothesis	الفرض الصفرى: الفرض الذي ينهب الى انه لا توجد فروق فيما عدا تلك التي ترجع الى الصدفة بين الدرجات الملاحظة
Numerology	حساب الطالع: اتجاه لا علمى يدعى ان الارقام تحمل دلالات معينة بالنسبة لحسن الطالع او سوءه. وينص على ان كل رقم من 1 الى 9 له معنى معين مثل: اعتبار الرقم 11 سؤا، والرقم 33 حياة النسيخة باعداد معينة كأن يكون 11 او 33 حياة أو توفيق التعاون: يحدد معدد من الرائدتين من تلك من الامثلة

Object	ثبات موضوع الإدراك: ادراك الشيء على انه ثابت وغير متغير
constancy	رغم تغير خصائص المثير التي تصل الى الشخص الملاحظ
Objective	طريقة الموضوعية: وهي الطريقة التي تعتمد على المنهج
method	العلمي. حيث يتعدى أثر الذاتية او يقل الى حد كبير
Objective	علم النفس الموضوعي: فرع من علم النفس يعنى بدراسة
psychology	السلوك دون اللجوء الى الطريقة الاستبطانية
Objectivity	موضوعية: صفة الامر الموضوعي وبقطع النظر عن الرأي الشخصي
Observation	الملاحظة: عملية عقلية واداة رئيسية للبحث. تصكمن وراء المعرفة بدرجة كبيرة. ملاحظة الاختلاف والتشابه التلازم في لوقوع وفي التخلف. تكرار الوقائع. تغير الظاهرات ونموها. يستخدم الباحث الملاحظة العلمية في كل ما يستخدمه من ادوات العلم المتقنة. متجارب واحزة وادوات. وفي تسجيل البيانات التي تتضح من خلال هذه الاساليب
Observational	التعلم بالملاحظة: التعلم عن طريق ملاحظة الوضع وتصوره
learning	
Observer	ملاحظ: مصطلح يستعمله علماء النفس الاستبطانيون للدلالة على الشخص الذي يلاحظ خبراته ويصفها
Obsession	التوساوس: فكرة معينة او افكار تشغل ذهن الفرد بطريقة قهرية متكررة. وغالبا ما تكون غير مقبولة
Ogive curve	المنحنى التكراري المتجمع: منحنى له شكل S او C يمثل توريا تكرريا متجمعا
Olfaction	حاسة الشم: وهي الاحساسات التي يستجيبها الخلايا الضمية المتموضعة في الجزء العلوي
Operant	السلوك الاحرائي: سلوك لا يرتبط بمثيرات محددة مسبقا في الموقف كما يحدث في السلوك الاستجابي. وليس هناك مثير معين يعمل على استدعاء الاستجابة الاجرائية. بل انه عبارة عن ككل ما يصدر عن الكائن الحي في العالم الخارجي
behavior	الاضطرار الاجرائي: اضطرار من اضطرار التعلم الشرطي. صاحبه سبب من عالم النفس الاجرائي المعاصر ويعني هذا
Operant	
conditioning	

المصطلح تقوية استجابة إجرائية بواسطة تقديم الاثابة الملائمة (التعزيز) في وقتها للملائم	
Opinion	رأي: تعبير ضمنى او صريح عن اعتقاد او توقع
Optimism	تفاؤل: موقف للفرد نحو التنظيم الاجتماعى او الحياة بصورة جامعة يشهد في ايجابية النواحي الجيدة ويتسم بالامل عكسه التشاؤم
Oral	شفوي، شفوي، فمى نسبة الى الشفة او الفم
Oral eroticism	التسويج الجنسي الفموى: الذرة جنسية مصحوبة بكثرة تم عن طريق الفم (لثة المص)
Over demanding	مطالب زائدة
Over protection	حماية زائدة
Overt	بوضحة: الحلية الجرمومية التماسلية التي تفرزها الانثى
Overt behavior	السلوك الملاحظ: سلوك يمكن للآخرين ملاحظته، يقابله السلوك الضمني
Pacinian corpuscles	الجسيمات الباسينية: نهايات عصبية مختصة موجودة على الجلد وتستجيب للضغط الثقيل
Pain	ألم: شعور غير ملائم ناتج عن علة قوية تدفع على تجنب المصدر المزعج له لتجنب حادثة مثله وله امثلة عديدة من كدمات جروح
Paranoia	البارانويا، الذهان الهذائي، ذهان يتميز باوهام ثابتة ومنظمة، ومن انواعه جنون الارتباب وحنون الاصطهاد وحنون العظمة
Paranoid schizophrenia	الذهان بارانويدي نوع من فصام الشخصية تشبه امراضه اعراض الذهان
Partial correlation	الارتباط الجزئي: العلاقة الحاصلة بين متحولين وذلك حين يصكون تأثير متحول او اكثر. وهو متحول قد يزيد في الارتباط او ينقص منه قد حذف او ابقى ثابتا
Passive learning	التعلم الملبى: تعلم دون ان يكون المتعلم على وعى
Personality traits	سمات الشخصية
Phenomenology	الظواهر الظاهرية
al Field	

Phobia	الخوف المرضي (الفوبيا): حالة خوف غير منطقي في مواقف معينة كالخوف من الظلام او من الاماكن العالية او المعلقة او من الحيوانات ... الخ
Physical development	النمو الجسمي: التطورات التي تطرأ على ملامح الجسم الظاهرة. وفي نمو الطول والوزن والنمو الهيكلي والتغيرات التي تطرأ في انسجة وأعضاء الجسم، وخصائصه، والقدرة الجسمانية الخاصة، والمميز الجسمي الخاص.
Physiological development	النمو الفيزيولوجي: نمو وظائف أعضاء الجسم المختلفة مثل: نمو الجهاز العصبي، وضرير القلب، وضغط الدم، والتنفس، والضم، والإخراج، والنوم والتغذية والغدد الصماء التي تؤثر إفرانها في النمو.
Play therapy	العلاج باللعب: يجب يقصد منه مساعدة المريض (الذي يكون طفلاً) في المعتاد على التخلص من قهراته وضمومة أو على تعلم التكيف المناسب مع الأوضاع التي تواجهه
Pleasing	تراضى
Practice	الممارسة
Pre – post method	الطريقة القبلية – البعدية: نموذج من التعميمات التجريبية في البحوث النفسية. حيث يمكن دراسة خصائص ظاهرة أو حدث "قبل" ادخال متغيرات مستقلة معينة. ثم بعد ادخال المتغيرات وتجريبها. ويكشف الفارق بين صورتى "قبل" و"بعد" عن أثر المتغير المستقل على المتغير التابع
Pre-conceptual	قبل المفاهيم
Pre service training	تدريب ما قبل الخدمة
Preconception	مفهوم للفرد يظهر من مظاهر الفكر القوي الجسمي ووجداني
Preconscious	ما قبل الشعور: كل ما يمكن ان يصبح شعوريا في الحال. يقال عنه أنه موجود في ما قبل الشعور. ويعتبر القويديون ان ما قبل الشعور مرحلة متوسطة بين اللاشعور والشعور

Predictability	التنبؤية (أو امكانية التنبؤ): أحد محركات فاعلية الطريقة التعليمية والمعلومات أو البيانات المتجمعة حيث تكون ذات جدوى إذا كانت تؤدي الى تنبؤات دقيقة عن السلوك
Prediction	التنبؤ: هدف من أهداف العلم. يعني تصور انطباق التعميم أو القنن أو القاعدة العامة في مواقف أخرى جديدة. حيث تقام علاقات جديدة ليس من السهل التحقق من وجودها فعلا بناء على المعلومات الماضية وحدها
Predisposition	الاستعداد الطبيعي: الخصائص والطاقت الداخلية الفطرية للفرد
Pregnant	الامتلاء: مبدأ من مبادئ التنظيم الإدراكي يؤكد على ميل الإنسان الى ادراك الشكل على انه شكل "جيد" أي متناسبا وبسيطا وثابتا. في إطار شروط المثير
Preparation stage	مرحلة التهيؤ: أولى مراحل التفكير المبدع. وهي مرحلة تجمع المعلومات اللازمة ومحاولة تنظيمها وتنسيقها
Primary needs	الحاجات الأولية: الحاجات الأساسية كالحاجة الى الطعام والشراب والدفع وهي حاجات موروثة
Principle learning (Rule – guided concept learning)	تعلم المبادئ (تعلم المفاهيم الموجهة بالقواعد) : شكل من أشكال التعلم المفاهيم فيه ينبغي ان يكون المتعلم قاعدة لاجل توجيهه لنتائجه
Process	عملية: سلسلة مستمرة من التغيرات أو الاحداث المتتابعة ولكن متداخلة فيما بينها. وقد تتضمن نوعا من التحول الذي يحدث مع الزمن
Programmed learning	التعلم المبرمج: تقديم آلي للمادة يتم تعلمها وفقا لمبادئ معينة في نظرية التعلم
Projection	الاسقاط: ميكانزم دفاعي يتمثل في نزعة الفرد الى ان ينسب سمات أو خصائص غير مرغوبة فيه الى شخص آخر أو الى شيء أو ظروف خارجية
Projection areas of cerebral	ساحات الانعكاس في القشرة الدماغية: مناطق في القشرة الدماغية يرسل اليها السريبر البصري المثيرات الحسية ويصدر

cortes	عنها الاوامر الحركية الى اعضاء الحركة
Projection test	الاختبار الاسقاطي: اداة لقياس الشخصية يتعرض فيها المفحوص لمثيرات تتصف بالقموض. بحيث تترك له حرية ادراك المثيرات واعطاء الاستجابات بما يتفق مع تكوينه النفسي. وبالتالي تكشف عن رغباته وحاجاته وخبراته وغير ذلك.
Proximity	التقارب: مبدأ من مبادئ التنظيم الادراكي يؤكد على ان الاجزاء التي تكون متقاربة مع بعضها في الزمان او المكان تميل الى ادراكها معا
Psychiatrist	الطبيب النفسي: طبيب متخصص في علاج الامراض العقلية
Psychoanalysis	التحليل النفسي. نظرية من اكثر نظريات علم النفس الحديث شيوعا. مؤسسها فرويد تجمع بين نظرية الشخصية. ونظرية في النمو وطريقة لعلاج الامراض النفسية واضطرابات الشخصية. وذلك في نظام تصوري فرضي بدرجة كبيرة يقوم على فكرة التكوين الدافعي اللاشعوري للفرء
Psychology	علم النفس: الدراسة العلمية المنظمة للسلوك
Psychometric	القياس النفسي: فرع من فروع علم النفس يهدف الى تطوير واستخدام المقاييس النفسية المختلفة في الكشف عن الفروق بانواعها
Psychopathic deviation	الانحراف السيكوياتي: انحراف في الشخصية ينشأ عن عجز الفرد عن تعلم العادات والمعايير الاجتماعية. ويعكس ضعف تكوين الانا الاعلى
Psychopathology	علم النفس المرضي: فرع من فروع علم النفس يهتم بدراسة انحرافات السلوك
Psychosis	المرض العقلي (الذهان): حالة اضطراب حاد في الشخصية. يصعد يكون فيها المريض منفصلا عن الواقع. وقد يكون في سلوكه خطر عليه. وعلى المجتمع
Psychosomatic illness	المرض النفس - جسدي: حالات مرضية جسدية المظهر نفسي.
Puberty	بلوغ: الوقت الذي يبدأ فيه الحيض عند الفتاة وافرار المتي عند الفتى. بداية المراهقة

Punishment	العقاب : حافز سلبي ، مثل الالم او الصدمة الكهربائية في تجارب التعلم الحيواني، يستخدم لاستبعاد استجابة غير ضرورية او غير مفيدة
Pupil	بؤبؤ العين : فتحة في قرنية العين يدخل منها الضوء الى العين
Quantitative ability	القدرة العددية: قدرة التعامل بالارقام كما هو الحال في حل المشكلات الحسابية. وهي تتميز عن القدرة الكلامية Verbal ability التي تتصف بالسهولة في استعمال الكلمات والمفاهيم المتصلة بها
Questionnaire	الاستفتاء : أداة من أدوات القياس النفسي، تتألف من سلسلة من الاسئلة التي تتناول موضوعات نفسية او اجتماعية او تربوية وغير ذلك. ترسل او تعطى لمجموعة من الافراد. بهدف الحصول على بيانات تتعلق بالمشكلة موضوع الدراسة. ويستخدم احيانا لغراض التشخيص او لقياس سمات الشخصية.
Rate of forgetting	معدل النسيان : مقدار ما ينساه الفرد بعد انقضاء فترة من الوقت. ويكون النسيان اكثراً في بداية التعلم وفي المواد الفقيرة من المعاني أو الإشارات
Rating scale	مقياس التقدير: أداة من أدوات القياس النفسي تمكن الباحثين من اعطاء قيم رقمية لتقديراتهم لمتغيرات الدراسة. وخاصة فيما يتعلق بسمات الشخصية وبالتحصيل وباليقظة لعمل معين
Rationalization	التبرير : ميكانيزم دفاعي يتمثل في ابطاق الفرد لأسباب مختلفة لحل محل الدوافع الحقيقية لسلوكه او بخلقها باهنة أخرى يخفي بها حقيقة النزعات الكامنة وراء سلوكه
Reaction formation	تكوين رد الفعل: ميكانيزم دفاعي يعتبر بمثابة نمط سلوكي معاكس ومضاد في خصائصه لحافز او رغبة تخضع للكبت. فهو نوع من الدفاع عن الذات من جانب الفرد ضد نزعة او ميل يحبره الفرد ولكن يرفضه
Reasoning	الاستدلال : عملية عقلية تقوم على استنتاج صحة حكم معين من صحة أحكام أخرى والاستدلال نوعان الاستنتاج الاستقراء

Recognition	الكبت : ميكانزم دفاعي يتضح من الاستجابة الهروبية من جوانب او مشيرات غير مرغوبة في موقف احباطي او صراعي. تتمثل في عدم الاعتراف بوجودها او طردها من مجال الوعي والذاكرة
Reflective thinking	التفكير التأملي : نشاط عقلي موجه الى حل المشكلات
Reflex	الفعل المنعكس : استجابة سريعة وغير متعلمة لمثير حسي
Regression	النكوص : ميكانزم دفاعي. عبارة عن استجابة للاحباط اكثر بدائية وتميز مرحلة سابقة من نمو الفرد يرتد اليها لمواجهة التهديد المفروض عليه
Reinforcement	التدعيم او التعزيز : حالة او عملية. تكون ذات اثر في تغيير احتمال حدوث الاستجابات التي تنطبق عليها او تتبعها.
Reliability	الموثوقية : الاتساق الذاتي للاختبار. عادة ما تعبر عنه بمعامل الارتباط يمثل العلاقة بين مجموعتين من القائمين لتقنين الشيء
Religion development	النمو الديني: دراسة تطور المعتقدات والمبادئ والمواقف العقائدية التي يقفها الفرد نحو الإيمان والشك والكفر. ومدى التغير الذي يحدث على تلك المواقف عبر مراحل النمو المتتابعة
Remembering	التذكر: عملية عقلية بها يتم استرجاع شيء ما متعلم في وقت سابق
Repeatability	التكرارية (او القابلية للتكرار): احد محركات فاعلية الطريقة العلمية والمعلومات او البيانات المتجمعة منها. حيث يمكن قياس ثبات الملاحظات المتوفرة عن الظاهرة ودقتها بواسطة تكرار تلك الملاحظات في مواقف وظروف اخرى مستقلة. لأن العلم يعتمد بدراسة النظام الذي تتواتر به الظواهرات او الاحداث. وبالتالي قابليتها للتكرار وفقا لقوانين التي تحكم عملها
Repression	التقمير: عملية عقلية معرّبة بها الشخص يستجلى الاشياء او الموضوعات التي عرفها الشخص وصفت من قبل وبالتالي يتمير عليها في مواقف اخرى او يخطئ بالاشارة او علامات او امارات معينة دالة عليها

Respondent behavior	السلوك الاستجابي : السلوك الناشئ نتيجة وجود مثيرات محددة في الموقف السلوكي. وتحدث الاستجابة بمجرد ظهور المثير مباشرة. ويتكون السلوك الاستجابي بذلك من الارتباطات المحددة بين المثيرات والاستجابات التي يطلق عليها الانعكاسات
Response	الاستجابة: المظاهر السلوكية الصادرة عن الفرد والتي يمكن ملاحظتها وقياسها. وهي تتضمن اي افراز غدي او فعل عضلي، او اي مظهر سلوكي يحدد موضوعيا في سلوك الكائن الحي
Response integration	تكامل الاستجابة. عملية تعلم وتمييز الاستجابات المتعلقة بعمل او اداء او مثير معين
Retention	الاستبقاء: عملية خزن واستبقاء الانطباعات في الذاكرة. عن طريق تكوين الارتباطات بينها لتشكل وحدات المعاني
Retroactive inhibition	لحذف الرجعي: نسيان نتيجة تأثير نشاط عقلي جديد على الانطباعات المتعلمة من قبل
Reward	الثواب : حافز ايجابي يؤدي الى زيادة معدل او استمرار التعلم
Sampling	تحديد لعينة : اجراء حاسم واداة رئيسية في البحث العلمي. حيث تتحدد طبيعة المفحوصين (العينة) موضوع الدراسة. وتحديد العينة بالذاتي يحدد المعلومات التي نجمها عن ظاهرة معينة.
Satiriasis	السلوك الدافع جنسي قوي بشكل استثنائي عند الرجال
Schedule of reinforcement	جدول التعزيز: جدول يوضع لتعريف الاشراط الاجرائي
Schizophrenia	الفصام: مرض عقلي فيه انفصال للتفكير عن الواقع. وتبدو في سلوكه هلوسات وهذات
Scientific method	الطريقة العلمية: الاسلوب او النهج الذي يلتزم بالمنهج العلمي ويأهداف تعلم (التفسير، التنبؤ، الضبط) وبيئياته وطرائقه الموضوعية
Secondary needs	الحاجات الثانوية حاجات غير متصلة بالتكوين الفيزيولوجي للإنسان من مثل حاجته الى سيارة او حاجة المرأة الى ثوب مناسب للزى السائد
Secondary reinforcement	التعزيز الثانوي تعزيز بواسطة شيء بالرغم من انه لا يرضي الحاجة بصورة مباشرة. ولكنه يرتبط بارتضاء الحاجة لدرجة حل معها محل المعزز الاولى

Selective learning	التعلم الانتقائي موقف تعلم يخضع فيه نظام مثير - استجابة ثلاثية. بينما لا يتأب نظام آخر
Self	الذات مصطلح يستخدم احيانا بمعنى الشخصية او الانا ويعني غالبا احساس الفرد او وعيه بهويته ووجودها
Self - actualization	تحقيق الذات قمة الحاجات الانسانية (وفقا لنظرية ماسلو في نظام الحاجات) وهي حاجة الفرد الى توظيف امكانياته وترجمتها الى حقيقة واقعة ترتبط بالتحصيل والانجاز والتعبير عن الذات
Self - assertion	توكيد الذات حافظ للسيطرة والتفوق او للبروز نسبة للآخرين
Self - concept	مفهوم الذات فكرة الفرد عن نفسه وادراكه لها
Self - conscious	الشعور بالذات وعي الذات ولا سيما في العلاقات الاجتماعية حيث من الممكن ان يكون لهذا الوعي آثار مريكة
Self - excitation	الاشارة الذاتية الشارة عضو ما بفاعليته الخاصة ، وذلك في مثل تطبيق العضلة التي تسبب مشيرات تقلص العضلة ثانية
Self - fulfillment	مطابقة الذات الحاجة التي تدفع الفرد الى جعل امكاناته حقيقة واقعة. ومطابقة هذه الامكانيات مع ما تبدو به في الظاهر الخارجى
Self - repudiation	التنكر للذات عدم موافقة الفرد مع ذاته
Selfishness	نانية مبالغة الفرد في مراعاة مصالحه الذاتية مع استهتار بمصالح الآخرين
Senescence	شيخوخة ، هي مرحلة متأخرة من العمر يبدأ فيها الانحلال العقلي
Senile psychosis	ذهان لشيخوخة مرض عقلي يتسبب عن تلف في الجهاز العصبي لدى المسنين
Sensation	الاحساس العملية العقلية المعرفية الأولية الاستجابة الأولية لعضو الحس تقوم على استقبال المعلومات من خلال اعضاء الحس. وفيها يتعرف الفرد على الخصائص القريبة للأشياء او الظواهرات او الاحداث التي تقع في العالم المحيط به او كنتيجة للتغيرات الحسنة الداخلية

Sensation contrast	تضاد الاحساسات الاحساس باستثارة مخالفة نتيجة لتداخل او تفاعل بعض الاحساسات كأن تحس مثلاً بالشاي مرأ بعد تناول تناول قطعة من الحلوى
Senses	الحواس وهي الميكانيكزات التي بها تتحول طاقة المثير الى طاقة عصبية وهي حواس الابصار والسمع والشم والذوق والجلد والحركة والاتزان
Sensitiveness	الحساسية وهي الدرجة التي تصل اليها قوة الاستثارة حتى تستدعي احساساً معيناً. وهذه الحساسية قد تكون مطلقة، اي لقدرة على الاحساس بالمثيرات الضعيفة. وقد تكون الحساسية للاختلاف اي القدرة على الاحساس بالفروق بين المثيرات
Sensory development	النمو الحسي: دراسة نمو الحواس المختلفة: السمع والبصر والشم والذوق والاحساسات الجلدية والحشوية. كالأحاساس بالالم والجوع والعتش، والنعاس، والحاجة للجنس، وامتناء البيئة والاشياء. وجميع التغيرات التي تطرأ عليها عبر مراحل النمو المختلفة
Sentiment	عاطفة استعداد وجداني مركب وتنظيم مكتسب لبعض الانفعالات نحو موقف او موضوع معين. اي اذا تجمعت عدة انفعالات حول موضوع واحد. ينتج عن ذلك عاطفة معينة
Set	الحالة النفسية او الاستعداد للاستجابة لمثيرات معينة وبطريقة معينة. وفي الجارب علم النفس كثيراً ما تتأها الحالة عن طريق التعليمات التي توجه للمبحوضين
Sex	جنس تميز في النوع ذو علاقة بالتوالد يقسم النوع الى جنسين ذكر وانثى
Sex differences	الفروق بين الجنسين الفروق التي قد توجد بين الذكور والاناث في القدرات او السلوك او الاتجاهات او غير ذلك من مكونات الشخصية
Sexual	جنسي نسبة الى جنس
Sexual development	النمو الجنسي: نمو الجهاز التناسلي وعاطفة والميل السلوك الجنسي (الجسمي والنفسي) وتطوره مع نمو الفرد
Sexual	طفلية حسية تأخر في نمو الصفات الجنسية. الاصلية منها

information	والثانوية. بالرغم من البلوغ. وفي التحليل النفسي توقف في النمو الحسي في فترة الطفولة او تكوّن الى مرحلة طفولية
Sexual instinct	الغريزة الجنسية مصطلح يستعمل بمعنى فضفاض في النظرية التحليلية ليدل على كل الاندفاعات الجنسية المضادة لغريزة الانا Ego instinct
Sexual inversion	انقلاب جنسي الجنسية المثلية
Sexual latency	الحكمون الجنسي مصطلح يستعمل في التحليل النفسي للدلالة على الفترة الواقعة بين السنة الخامسة أو السادسة حتى سن البلوغ حيث يفترض ان النمو الجنسي يتوقف ويكمن وذلك فيما يخص الدلالات الظاهرة على الأقل
Sexuality	جنسية مجموعة من الصفات الجنسية الاصلية والثانوية التي تعتبر وجوها كبرى من تكوين الفرد
Shape constancy	ثبات الشكل النزوع الى ادراك شكل الشيء وكأنه ثابت لا يتغير بالرغم من ان الصورة التي تتعكس على العين تتغير بتغيير المسافة وزاوية الرؤية
Shaping	تشكيل تغيير استجابات العضوية. كما هو الحال في التقريبات المتتالية حيث يعزز كل تقرب من استجابة مرغوب فيها
Short - term memory	الذاكرة قصيرة المدى المدى الذي فيه تظل المواد المقدمة محسوسة لفترات قصيرة من الوقت الذي يجري فيه لمحاول نشاط التذكر او ضيعه
Similarity	التمثيل مبدأ من مبادئ التنظيم الادراكي يؤكد على ميل الانسان الى ادراك الاجزاء المتماثلة او المتشابهة على انها تشكل مجموعة
Skew ness (skewed curve)	الانحناء (منحني ملتو) منحني المنحني الذي يمكن تمييزه بانحناء ملحوظا او متباهدا عن المركز لا يتوافق مع المنحني الاعلى الى
Skill	المهارة عادات مفيدة تدرب عليها الفرد الى درجة الاتقان والتمكن. كالكتابة على الآلة الكاتبة مثلا
Skin senses	الاحساسات الجلدية وهي الاحساسات التي تتعلق باللمس والحرارة وبالألم عن طريق الجلد أو التهيؤ الحسي للملمس

	والانف
Smell	شم احدي الحواس المعروفة
Smell brain	الدماغ الشمي جزء من الدماغ يكون مركزا لحاسة الشم.
---	وهو في بعض الحيوانات ضعيف بالنسبة لبقية الاجزاء
Social behavior	السلوك الاجتماعي السلوك الذي يتأثر بسلوك الاخرين او يؤثر فيه. السلوك الذي يشتمل على تواصل بين الافراد او الجماعات
Social class	الطبقة الاجتماعية تجميع الناس على مقياس يحدد مكانة الفرد وفقا للدخل والحالة الاسرية والمهنة والسكن والتعليم وغير ذلك
Social climates	الاجواء الاجتماعية نوع العلاقات بين افراد جماعة من الجماعات ودرجة تماسكها ومستوى الروح المعنوية وخصائص السلوك المميزة لافرادها. (تجارب، تبييت وهويات، عن الاجواء الاجتماعية: الديمقراطية، أذوقراطية، الفوضوية)
Social conditioning	الاشراط الاجتماعي التعلم من المحيط الاجتماعي
Social development	النمو الاجتماعي: نمو عملية التشيئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي للفرد في الأسرة والمدرسة والمجتمع ، وفي جماعة الرفاق، والمعايير الاجتماعية، والأدوار الاجتماعية، والقيم الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي. وغير ذلك.
Social environment	المحيط الاجتماعي المحيط المشتمل على تأثيرات صادرة من الآخرين. وليس من الضروري ان يكون هؤلاء الاخرين موجودين باشخاصهم فقد يؤثرون بكتاباتهم واقوالهم وسواها
Social intelligence	الدكاء الاجتماعي القدرة على التفاعل السليم مع الآخرين والحظوة بمكانة طيبة مؤثرة وسطهم
Social interaction	التفاعل الاجتماعي تبادل الفعل بين الافراد او الجماعات
Social maturity	النضج الاجتماعي درجة التحرر من الحاجة الى رقابة الوالدين او سواهما من الراشدين الاخرين
Social motives	الحوافز الاجتماعية الحوافز التي تعود بأصلها الى ما يتلقاه الانسان من الآخرين

Social needs	الحاجات الاجتماعية التي تتطلب وجود اشخاص اخرين لاجل اشباعها
Social psychology	علم النفس الاجتماعي فرع من علم النفس يبحث في سلوك الفرد من حيث تأثيره في سلوك الآخرين وتأثيره به ومشاعره الناجمة عن ذلك
Socialization	التطبيع الاجتماعي سلوك متعلم يكون متقفا مع النماذج السلوكية التي تشيع في اسرة الطفل وثقافته
Society	مجتمع (1) جماعة من الافراد من أي نوع كان تعيش متواصلة وتعاون في فاعلياتها المختلفة. (2) جماعة من الناس تتبادل التأثير السلوكي ويجمع بينها غرض مشترك او اهتمام مشترك
Sociology	علم الاجتماع فرع من العلوم يبحث في ظاهرات العلاقات الاجتماعية وتاريخ التنظيم الاجتماعي ومبادئه وقوانينه
Sodomy	لواط: اتصال جنسي بين الذكور عن طريق الشرج
Sound waves	الموجات الصوتية اهتزازات هوائية اذا ما أثرت على الجواذب الصوتية اعطت الانغام والاصوات
Space perception	ادراك تحيز ادراك مظاهر الحجم والبعد والعمق في المحيط او الاستجابة لها
Spaced learning	التعلم الموزع على فترات تعلم او تدريب يتم على فترات منظمة وليس في فترة واحدة
Specific ability	قدرة خاصة قدرة متميزة عن القدرات الاخرى في رأى سبيرمان يوجد في الذكاء قدرة عامة (ع) وقدرات خاصة (خ) تتوافق مع (ع) وتتوافق فيما بينها بظلال أو جذاء توافق لكل منها مع (ع)
Sperm	نطفة خلية جنسية ذكرية موجودة في المنى
Spinal cord	الحبل الشوكي جزء من الجهاز العصبي المركزي يكون داخل العمود الفقري ويتصل بالعمود الفقري
Spinal nerve	العصب الشوكي يوجد واحد وثلاثون زوجا من الاعصاب الشوكية وهي اعصاب محيطية (حسية أو حركية) تنفرع من الحبل الشوكي
Spontaneous recovery	الاسترخاء التلقائي حدوث الاستجابة الشرطية من احدى بعد فترة زمنية دون تقديم التعزيز

Stability	ثبات، استقرار عدم الحركة او عدم التغير. وفي علم النفس نوع من الطبع او النموذج من الشخصية يتصف بعدم التغير تغيرا غير عادي في الحالات الانفعالية
Stammering	فأفأة، تلعثم مجموعة من الترددات غير النظامية والاعادة المتكررة في الكلام وهي مرادفة للتأنة Shuttering فترة من عدم الفاعلية الظاهر وهي تقع بين تقديم المثير وحدث الاستجابة
Standard deviation	الانحراف المعياري اهم مقاييس التشتت. يقوم في جوهره على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطها
Standard error	الخطأ المعياري دلالة احصائية لاحتمال كون فرق بين المتوسطين الحسابيين لعينتين فرقا حقيقيا اي اكبر من صفر
Standardization	التقنين: العملية التي من شأنها ان تجعل الافراد المختلفين يحصلون على نتائج متماثلة باستخدامهم للاختبار او لآلية اداة قياسية
Static sense	الاحساس بالتوازن احساس خاص بالمحافظة على التوازن، وذلك عن طريق اثارة الجوايز غير السمعية في الأذن الداخلية
Statistics	علم الاحصاء عمليات حسابية لتحليل مجموعات من القياسات وتفسيرها
Stereotyped behavior	السلوك النمطي سلوك يتبع نمطا واحدا حين يتهدى
Stimulation	اثارة أي تغيير ملحوظ في استقلاب نسيج حي او في وظائفه الاخرى والذي ينتج عن عمل مثير خارجي او داخلي.
Stimulus	المثير قد يعرف المثير من الناحية الشكلية بأنه أي تغير في نشاط الكائن الحي يطرأ على المستقبل الحسي المرتبط بهذا المثير. وقد يعرف من الناحية الوظيفية بأنه أي حدث او موضوع يعمل لحدوث السلوك
Stimulus generalization	تعميم المثير حين تشهد استجابة بالنسبة لمثير ما فان هذه الاستجابة تستجد بمثيرات مشابهة
Stress	ضغط، توتر او صراع. حالة من التوتر النفسي الشديد
Structural disorders	اضطرابات بنيوية اضطرابات لها اساس عضوي كتخريب السج العصبية او خلل في عمل الغدد الصم.

Structural psychology	علم النفس البنائي مدرسة في علم النفس تركز انتباهها على تنظيم الحالات والعمليات النفسية وتكوينها
Stuttering	تأتأة اضطراب في ايقاع الكلام وتتحلى اما في احتباس الكلام او تكرار بعض الاصوات
Subconscious	تحت الشعور يقصد بهذا المصطلح بصورة عامة ما تحت مستوى الشعور ويستعمل الفرويديون هذا المصطلح للدلالة على منطقة افتراضية تكون مستودعا للخبرات المكبوتة وسواها مما يؤثر على السلوك بأشكال هامة مختلفة ولكنه قلما يصبح شعوريا.
Subject	المفحوص الفرد الذي يخضع للفحص والاختبار في بحث علمي
Subjective method	طريقة الذاتية تقوم على الاستبطان او الحس الداخلي في تناول الظواهرات او الاحداث ومحاولة تفسيرها بالنظر والتأمل الذاتيين او بالخبرة الشخصية
Sublimation	الاعلاء ميكانزم دفاعي فيه يستدل الفرد نزعات او انماط سلوكية غير مرغوبة بأشكال اخرى تلقى استحسانا اجتماعيا.
Suggestibility	قابلية ايهاء تقبل دائم، الى حد كبير او صغير للايهاء
Summation	جمع، تجميع اضافة مؤثرات مختلفة او عمليات متعددة بعضها الى بعض لاحداث اثر اكبر من الاثر الذي تحدثه كل واحدة بمفردها
Super ego	الانا الاعلى نظام فرعي من الجهاز العقلي او بناء الشخصية عند فرويد. يقوم على تكوين نوع من الضبط او التحكم الذاتي الذي يبنى على نظام من القيم تابع داخليا. هذا النظام يعمل كنوع من الضمير الذي يتحكم افكار وتصرفات الانا. ويسبب شعورا بالذنب والقلق.
Symbolic processes	العمليات الرمزية العمليات التي تمثل الخبرة الماضية او تموضها
Sympathetic nervous system	الجملة العصبية الودية جزء من الجهاز العصبي المسئول عن دورا اساسيا في الانفعالات والتعبير عنها مضادة للجملة العصبية نظيرة الودية.
Symptom substitution	ابدال الاعراض: ظهور اعراض جديدة لتحل محل امراض قد اختفت او ازيلت

Synthesis	التركيب عملية عقلية (عكس عملية التحليل) بها يتم اعادة توحيد الظاهرة المركبة من عناصرها التي حددناها في عملية التحليل. والحصول على مفهوم كل من الظاهرة من حيث انها تتألف من اجزاء مترابطة
Systematization	المنظيم عملية عقلية معرفية ارقى من التصنيف. بها يتم ترتيب او تسقيق فئات الاشياء او الظاهرات في نظام معين وفقا لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة
Talent	موهبة استعداد طبيعي يجعل من صاحبه شخصا متفوقا في بعض الميادين مثل الموسيقى والدبلوماسية وسواهما اذا ما اتى له التدريب الكافي
Taste	ذوق حاسة معروفة تتأثر بالمواد الكيماوية وجوابه موجودة على اللسان
Taste buds	براعم الذوق جوابه للاثارة اللمسية موجودة على سطح اللسان
Telepathy	التخاطر مظهر من مظاهر الادراك فوق الحسي. يعنى اتفاق الخواطر اى انتقال الفكرة من عقل لآخر
Temperament	المزاج المستوى الانفعالي المميز للفرد. والحالة الانفعالية التي يتسم بها سلوكه وتعبيره في معظم المواقف
Temperature senses	الاحساس بالحرارة الاحساس بالحرارة والبرودة
Temporal lobes	القصور الصدغية نظام من المراكز والتجمعات العصبية في الدماغ. يختص باستقبال الانشارات السمعية الواردة من الاذنين
Tendency	ميل تجاه واضح لتقدم الحركة او الفكر باتجاه هدف. نزعة فطرية او مكتسبة
Tendon	وتر سحبل ليفي يصل بين العضلة واحدى العظام او سواها
Tension	توتر شعور بالانقباض. شعور عام باضطراب التوازن واستعداد لتغيير السلوك لمواجهة عامل مهدد في المواقف
Terminal threshold	العتبة العليا الحد الاعلى للاحساس الذي يفوق زيادة العتبة بعده غير مؤثرة
Test	الاختبار موقف تجريبي محدد. يهيء الظروف لاحداث مثيرات معينة للسلوك ولقياس هذا السلوك بمقارنته الاحصائية بسلوك

	الأفراد الآخرين الذين يخضعون لنفس الموقف. ويهدف إلى تصنيف الأفراد رقمياً أو وصفيًا
Testosterone	التستوسترون (الهرمون الذكري) ما تفرزه خصيتا الذكر من هرمونات. وهو هام لنمو العضوية الذكرية واثارتها.
Thalamus	ثلاموس، السرير البصري بناء واقع بين جذع الدماغ والمخ ويقوم بعمل لوحة تصل بين الاثرات الحسية ومناطقها المقابلة على القشرة الدماغية. وهو يتوسط في الاحساسات الأولية والتكيفات البدائية ويعتبر عادة الجزء الاعلى من جذع الدماغ
Therapy	فن العلاج/ العلاج النفسي فرع من فروع العلوم الطبية او الطبية النفسية يستهدف علاج الامراض او الوقاية منها
Thinking	التفكير عملية عقلية معرفية تعكس العلاقات والروابط بين الظواهرات أو الأشياء أو الاحداث في وعي الانسان. وهو السلوك الداخلي الذي يتضمن رموزا للأفكار والموضوعات. وهو نسق الأفكار الذي تستثيره مشكلة من المشكلات
Thirst	عطش الخبيرة أو الحالة النفسية عن نقص السوائل في الجسم
Thought	فكرة نوع من الخبرة العقلية ذات طبيعة رمزية
Threshold	عتبة المعنى العام لهذا المصطلح هو النقطة التي تحدث عندها الخبرة (أو الاستجابة) وتسمى العتبة المطلقة اذا كانت في حدها الأدنى والعتبة العليا اذا كانت في حدها الأعلى
Thwarting	إعاقة وضع حواجز في طريق فرد بحيث يمجز عن ارضاء دوافعه او حوافزه او بحيث يجد صعوبة في ارضائها.
Thymus	الغدة الزعترية غدة ذاتية اضرار داخلية أصماء موجودة في أسفل العنق ويبلغ حجمها أشبه في وقت البلوغ ثم يأخذ الجسم ويكتنف الغدة ويضمحل
Thyroid gland	الغدة الدرقية غدة صماء موجودة امام الحنجرة تفرز هرمونا اسمه الثيروكسين وهو هام جدا في العمليات الاستقلابية. وقصورها في الطفولة الباكرة يسبب مرض القماء. اما تزايد نشاطها فيسبب ارتفاع الضغط الدموي والتهيج العصبي والاضطراب النفسي

Thyroxin	الثيروكسين، هرمون الغدة الدرقية ما تفرزه الغدة الدرقية من هرمونات
Time reaction	زمن الرجوع الوقت الذي يقضي بين حدوث المثير وصدور الاستجابة ويقاس غالبا في التجارب العملية
Token rewards	مكافآت رمزية معززات ثانوية كالدراهم التي يمكن استعمالها في الحصول على المعززات الأولية
Trace	اثر مصطلح يستعمل للدلالة على تغير الحال الفيزيولوجي للجملة العصبية وهو ناتج عن الخبرة ويعتبر اساسا جسديا للتذكر والتعلم بالرغم من ان طبيعته المحدودة غير معلومة
Traditional Training	تقليدي تدريب يشمل هذا المصطلح على ملاحظة الآخرين الماهرين بعمل او اتباع التعليمات التي تملي للمتعلم والتدريب هو حمل المتعلم على القيام بسلسلة من الفاعليات يقصد منها تعويد عادة او الحصول على كفاءة او اتخاذ موقف وذلك عند الانسان او الحيوان
Trait	الصفة خاصية ثابتة - الى حد ما - للشخصية يمتلكها الشخص بدرجة اكثر أو اقل
Transfer of training	انتقال اثر التدريب تأثير تعلم أداء او عمل على تعلم أداء او عمل آخر
Transference	انتقال الشعور في التحليل النفسي هو تكوين موقف انفعالي عند المريض تجاه المحلل، وهذا الموقف قد يكون ايجابيا او سلبيا، وهو في كل حال محول من احد الابوين الى المحلل الذي يصبح بديلا عن الوالد
Transparency	شفافية / وضوح
Trial	محاولة
Trial - and - error	المحاولة و لخطأ مصطلح وضعه ثورندايك للدلالة على الفاعلية التي تبدو عشوائية والتي تسبق الحصول على التكيف الجديد او حل المسائل. ولكنها في الحقيقة فاعلية تشتمل على تثبيت ردود الفعل المناسبة واسقاط غير مناسبة
Trial - and - error	المحاولة والخطأ طريقة للتعلم يحاول فيها الفرد الاصل بالاستجابات العشوائية وذلك يستعمل بعضهما على بعض الى الحل

Trust	ثقة
Tympanic canal	القناة القشائية قناة موجودة في قوقعة الاذن
Tympanic membrane	غشاء الاذن طبلة الاذن
Unconditioned response	استجابة غير شرطية الاستجابة الاصلية او القطرية مثل اللعاب الذي يستثيره وجود الطعام في الفم
Unconditioned stimulus	المثير غير الشرطي اي مثير قوي يعمل على اظهار استجابة غير متعلمة بشكل منتظم نسبيا ويمكن قياسها. مثل مسحوق الطعام في تجارب بافلوف
Unconscious motives	الدوافع اللاشعورية الدوافع التي تعمل بدون وعي الفرد
Understanding	فهم ادر لك معنى الظاهرات او الكلمات او الجمل. وهو مصطلح عام يستعمل دون تدقيق
Unlearned response	استجابة غير متعلمة استجابة فعلية غير مكتسبة وموروثة ويتوقف على التفسير من اجل ظهورها.
Unsocial	غير اجتماعي صفة الفرد الذي لا يتأغم مع النظام الاجتماعي السائد او لعمل الذي لا يتناسب مع الافكار الاجتماعية السائدة او الانسان الذي لا يميل الى صحبة الناس الاخرين
Urge	الحاح نزعة قوية للقيام بعمل ما. دافع داخلي قوي
Umwelt	لا شعور
unconsciousness	
Utilitarianism	مذهب المنفعة
Validity	الصدق ويعني الى اي حد يقيس الاحتمار ما وضع لقياسه
Values	القيم نماذج سلوكية معينة او اساليب حياتية معينة تعتبر اكثر مرغوبة من غيرها
Variable	متغير اي استجابة او سلوك يمكن ان تأخذ درجات مختلفة
Variance	تباين مربع الانحراف المعياري
Variation	اختلاف، تراوح (1) مصطلح يدل على الفرق بين العضويات سواء اكان مسببا عن المحيط او عن الوراثة. (2) تغير الشيء باتجاه معين

Vagus nerve	العصب المبهم العصب القحفي العاشر وهو جزء هام من الجملة العصبية نظيرة الودية وهو على اتصال بمعظم الاحشاء
Verbal	لفظي نسبة الى لفظ، خاص باللغة اللفظية
Verbal intelligence	الذكاء اللفظي القدرة على استخدام الكلمات والاتصال اللفظي بفاعلية
Verification	تحقق، تثبت مرحلة من مراحل التفكير المبدع. وهي تجربة الاختراع للتأكد من صحته
Vestibular canal	القناة الدهليزية قناة صاعدة موجودة في قوقعة الأذن
Vision	حاسة الابصار الاحساسات التي تستدعيها العين كعضو البصر
Visual field	المجال البصري المثير البصري الكلي الذي يؤثر في العين في وقت معين
Vocal cords	الحبال الصوتية حبال موجودة في الحلق تسبب اهتزازتها صدور الاصوات
Vocation	مهنة
Vocational guidance	التوجيه المهني اعلام الفرد نظرا الى ذكائه وقدراته واهتماماته ونظرا لفرص العمل المسيرة بالمهنة التي يمكن ان ينجح فيها
Vocational selection	الاختيار المهني انتقاء الأفراد الأكثر صلاحية للقيام بمهنة ما وذلك بالنظر الى متطلبات المهنة وكفاءات المتقدمين لها
Voice	صوت الضجة التي تحدثها الاعضاء الصوتية
Voluntary	ارادي يعمل بتصميم، في حين اللا ارادي involuntary لا يقدر الانسان على ضبطه وتوجيهه
Will to power	حب السيطرة الميل الى التفوق، حافز على توكيد الذات

